محنة التعليم في مصر

د. سعيد إسماعيل علي



كتاب الأهالى

محنة التعليم في مصر

د. سعيد إسماعيل علي

الفهرس

مقدمة

ليست مسألة "بناء الإنسان" بالقضية التي تقتصر على جوانب فنية بحيث يسهل تحديدها على أيدي"متخصصين"؛ كشفًا لمشكلاتها، وتشخيصا لها، وسعيا وراء حلها؛ وإنما هي فضلاً عما تتسم به من مثل هذه الجوانب؛ قضية "مجتمعية" لا اجتماعية، لها جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. ومن هنا فإن الطريق الصحيح لحسن تشخيصها والتصدي لها؛ إنما يكون باجتماع جملة من أصحاب هذه الزوايا والمجالات.

أكتب هذا في أول فقرة يطالعها القارئ، مع أن المألوف أن كل ذي اختصاص حريص على قفل بابه عليه، وعلى من يشاركونه الاختصاص!!

إن التفسير الحقيقي لهذا لا يكمن في باب التواضع وما أشبه؛ وإنما يرجع إلى إيمان كاتب هذه السطور بأن التعليم (الذي هو "فن صناعة المواطن")؛ إنما هو "فرع" ضمن شجرة كبيرة. وبلغة الفنيين "منظومة" فرعية ضمن نظام كبير؛ هو "البنية الاجتماعية" التي تشتمل على عدة منظومات فرعية أخرى؛ مثل النظام السياسي، والنظام

العائلي، ونظام القيم.. وهكذا.. وبالتالي فلابد من التسليم بعلاقات التفاعل.. التأثير والتأثر بين التعليم وبين السياسة والاقتصاد وغيرهما..

هذه ناحية... وناحية أخرى تترتب على ذلك أن مواجهة قضايا ومشكلات التعليم لا يمكن أن تتأتى بتغيير "المناهج والمقررات"، ولا ببناء المدارس، ولا بإدخال تكنولوجيا التعليم، ولا بتطوير الكتاب المدرسي.. إلى غير ذلك من "فنيات" العمل التربوي؛ وإنما تكمن المواجهة الحقيقية هناك في "البيت الكبير".. في "البنية الأساسية" للمجتمع.. ومن غير أن يحدث هذا؛ فكل إصلاح وكل تطوير إنما هو مجرد خدوش على السطح قد تبقى ساعات، ولكنها تزول بسرعة مع أول ريح، وإن تركت بصمات واضحة في البناء الرئيسي؛ فلن تزيد عن كونها "مسكنات" أو عمليات "ترقيع"!!

ومن هنا فأنا لا أريد أن أمني القارئ بأنه مقبل على خلاصة آراءٍ لرجلٍ أمضى في المجال قرابة ربع قرن، ومن ثم فهي الآراء التي لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، وهي الآراء الشاملة الصائبة؛ كلا، إنما هي "رؤية من جانب".. صحيح أنني حاولت الكثير لأوفر للقارئ

فرصة "الرؤية العامة"، لكني لا أستطيع أن أزعم أنني نجحت في ذلك تماما، ولابد من ثم رؤية الجوانب الأخرى.. رؤية الاقتصادي والسياسي. والمفكر العام... وهكذا.

كذلك فإن الصفحات التالية لم تقف عند حد الصراخ والشكوى بالكف من العيوب والثغرات، وتعرية المشكلات؛ وإنما سوف يجد القارئ –حيثما أمكن ذلك– الاقتراحات والحلول والتوصيات.

وهناك قضايا ومشكلات أخرى هامة وخطيرة، عسر علينا تضمينها الكتاب الحالي لضيق المقام؛ مثل الامتحانات، والكتاب المدرسي، والأبنية المدرسية، وأهم من هذا وذاك "المعلم" نفسه.. لقد حرصنا على أن نقتصر على ما عرضناه من قضايا بقدر من العمق، بدلاً من أن نعرض لكل الموضوعات؛ فتقف معالجتنا عند السطح لا تثمر ولا تغني من جوع.

وإننا إذ نعرض هذه الصور لمشكلات التعليم قبل الجامعي في مصر؛ إنما نريد أن نؤكد أنه يعيش بالفعل في محنة، لا بهدف الاكتفاء بأن نذرف الدموع ونلطم الخدود ونشق الجيوب، ولكن بهدف أن نسرع بالتحرك الإيجابي

على الطريق الصحيح، بعيدا عن المحاولات المظهرية التي لا تستهدف التصفيق والتهليل، وإرضاء القيادات لإقناعهم بأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان.

كذلك فليس الهدف هو أن نتهم "س" أو "ص" بأنه هو المسئول عن هذه وتلك من المشكلات؛ ذلك لأنها مسئولية "مجتمعية" أيضا، مثلما هي قضية "مجتمعية"، فضلاً عن أنها ليست حصيلة هذا الشهر أو هذه السنة؛ وإنما هي حصيلة تراكمات عبر عدة سنوات..

دكتور سعيد إسماعيل علي

مصر الجديدة – أول أكتوبر ١٩٨٤.

الفصل الأول

التعليم.. ليس حلية!!

البعد التنموي:

في ربيع عام ١٩٧٤؛ أعلنت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة (في الدورة الاستثنائية السادسة للجمعية العامة)؛ "عزمها الموحد على العمل في سرعة وإلحاح، من أجل بناء نظام اقتصادي دولي جديد، يقوم على العدالة والمساواة، والاعتماد المتبادل، والمصلحة المشتركة، والتعاون بين جميع الدول، بصرف النظر عن نظمها الاقتصادية والاجتماعية".

ولقد جاء هذا الإعلان نتيجة الشعور بأن العالم قد أصبح على شفا أزمة اقتصادية مدمرة؛ دلائلها اطراد اتساع الشقة بين الدول المتقدمة والنامية؛ إنتاجا ودخلاً وثراء، وسوء استخدام الموارد الطبيعية، والارتفاع المستمر في الأسعار، وازدياد حدة التضخم المالي، وعدم استقرار قيمة العملات، والتفاوت الكبير بين حجم الإنتاج والاستهلاك، وتفاقم مشكلات العمالة، والعجز في موازين المدفوعات، والخلل في موازين التجارة الخارجية. ووراء هذه المظاهر أو الأعراض

عوامل اجتماعية وثقافية وسياسية؛ تعطي الأزمة أبعادا أوسع وأعمق من بعدها الاقتصادي أو المادي البحت، وتجعلها في حقيقتها وواقعها أزمة تنموية.

ومن ثم فإن إقامة نظام اقتصادي دولي جديد؛ عملية تتجاوز إعادة النظر في العلاقات الاقتصادية بين الدول بقصد الوصول إلى صيغة أفضل لاستخدام السلع، وعدالة توزيعها؛ إنما هي عمل شامل يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المتضمنة في عملية التنمية، وكيفية التفاعل فيما بينها على مختلف الأصعدة؛ المحلية، والوطنية، والدولية ليسخرها من أجل نمو الأفراد والمجتمعات، ومعيشتهم في رخاء وعدالة وحرية وسلام.(*)

ورغم مرور عشر سنوات على هذا الإعلان؛ فقد أثبتت هذه السنوات مزيدا من الحاجة إليه، وخاصة في منطقتنا العربية؛ ذلك أن الأمة العربية تواجه اليوم تحديات مصيرية؛ أهمها الصراع ضد التخلف والتجزئة، والتناقضات الاجتماعية والثقافية، والاختلافات العقائدية والطائفية، واستغلال الإنسان لأخيه الإنسان، وامتهان حريته وكرامته؛

كل هذا بجانب الصراع ضد الصهيونية، والمطامع الاستعمارية السياسية والاقتصادية.

ولقد وعت الجماهير المصرية، والطلائع التقدمية فيها بالذات؛ أن مجابهة هذه التحديات ومغالبتها والتغلب عليها لا يكون إلا بإعادة بناء المجتمع المصري على أسس تقدمية تجمع بين الأصالة ومطالب العصر. كذلك أدركت الجماهير الواعية أن خلق مثل هذا المجتمع يتطلب تنمية شاملة سريعة في كل مجالات الحياة، وعلى طول الوطن العربي وعرضه، في إطار جهد مشترك؛ إذ تحتم هذه التنمية الشاملة السريعة ضرورة تعبئة كل الجهود والطاقات، وتجنيد كل الموارد المادية والبشرية المتاحة والمتوقعة، وتوجيهها، وحسن استخدامها بأفضل صورة ممكنة حتى تتحقق التنمية المطلوبة بالسرعة المرجوة[1].

وقد أضحى من البديهيات أن كل تنمية شاملة أو قطاعية؛ هي في جوهرها نتاج الجهد الإنساني، وأن الثروة الحقيقية لكل دولة تكمن في قدرتها على تنمية مواردها البشرية، واستثمارها الكفء لطاقات شعبها. وليس معنى هذا أن الإنسان بكفايته هو العامل الأوحد في كل

تنمية؛ وإنما هو العامل الحاسم وسط مجموعة متداخلة متشابكة من العوامل التي لا يمكن تجاهلها، ومن هذه العوامل؛ الموارد الطبيعية، والنظام السياسي (بحالة استقراره وأيديولوجيته، وأساليبه في الحكم)، ومستوى العلم والتكنولوجيا، والتقاليد الاجتماعية والتراث الثقافي، ورأس المال، والأسواق العالمية، والأوضاع والعلاقات الدولية؛ وكلها يدخل فيها الإنسان مرة أخرى؛ قاسما مشتركًا.

كذلك غدا من البديهيات أن التنمية بكل أبعادها أو بعضها تؤدي إلى مزيد من التنمية للجهد الإنساني، وإلى مزيدٍ من الاستثمار للموارد البشرية، وما يتصل بها من عوامل الإنتاج. ومن أجل هذا يجئ القول بأن الإنسان ثمرة التنمية، مثلما هو بذرتها الأولى غاية التنمية، مثلما هو وسيلتها(٢).

ثم إنه بات مؤكدا أن التنمية الاقتصادية حتى في أضيق مفاهيمها لا تستقيم بغير تنمية اجتماعية، وأن التنمية الاقتصادية والاجتماعية لا تصح بغير تنمية للموارد البشرية.

ومن هنا تظهر جدوى التخطيط الشامل الذي يعمل على التكامل بين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في كلٍ واحد.

ومن المعروف في قضايا المنطق العلمي أن الصيغة التي يطرح بها سؤال معين هي التي تحدد مسار الإجابة عنه، بل وقد تبعد الفكر عن صيغ أخرى لطرح السؤال، أو لأسئلة أخرى تكمله، وتجعله أكثر وفاء باستيعاب الواقع. ومن هنا كان لابد لنا أن ننظر إلى السؤال المتصل بدور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن نتبين على الفور أنه يحصر واقع العلاقة في خطٍ ذي اتجاه واحد، مع أن الواقع الملموس يبين أن العلاقة ذات خطين في اتجاهين متقابلين؛ ويعني ذلك أنه لابد لنا من أن نسأل عن دور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن نسأل في الوقت نفسه عن دور التنمية الاقتصادية والاجتماعية في التربية، وبعبارة ثانية لابد أن نرى التربية سببا من أسباب التنمية، ونتيجة من نتائجها أيضا. وفي عبارة ثالثة يمكن أن نرى التربية إحدى المتغيرات، كما يمكن أن نرى العوامل الإنمائية الأخرى خارج النظام التربوي متغيرات، وقد نرى

أيا منهما في نفس الوقت شرطًا لتغير أحوال الطرف الآخر من النواحي الكمية أو الكيفية، أو من هذه النواحي جميعها[٣].

إن تحليل العلاقات المتبادلة بين التربية ومؤسساتها، وبين عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية الأخرى؛ هو الذي أدى بنا إلى الحسابات الآلية في تخطيط التعليم وتطويره، على طريقة النماذج والإسقاطات الخطية، وانتهى بقضية ربط التعليم باحتياجات التنمية من القوى العاملة إلى كونها قضية تُطرح على المستوى النظري دون تحديدٍ أو تحليلٍ لمستلزماتها، على أمل أن التوسع في أنواعٍ معينة من التعليم سوف يؤدي إلى توفير الاحتياجات من المهارات والكفايات، وإلى النظر إلى أن المشكلة الرئيسية في تخطيط التنمية هو التوزيع الأمثل للموارد، ومن بينها الموارد البشرية؛ لزيادة معدلات النمو في الناتج القومي، في حين أن المشكلة في نفس الوقت هي تنمية الموارد ذاتها، ومن بينها الموارد البشرية وطاقاته المنتجة والمبدعة. وأكثر من ذلك فإن دور التعليم في التماسك الاجتماعي، وإشاعة الثقافة المشتركة بين المواطنين؛ قد يصبح موضع تساؤل؛ نتيجة لعدم التحليل المتعمق للعلاقات المتبادلة بين التعليم وحركة

التنمية، ومنطلقاتها الحالية والمستقبلية. وهل التعثر في تغيير المضامين والهياكل والقوى التعليمية داخل المؤسسات وخارجها إلا انعكاس لعدم القدرة الواعية على تحليل العوامل والمتغيرات (ومنها نظام التعليم)، في إطار مدخلات التنمية ومتغيراتها المتعددة؟[٤].

وتتعدد الصور التي تتجلى فيها العلاقات المتبادلة بين التعليم والتنمية الشاملة، وحسبنا أن نشير إلى بعض نماذجها الواقعية[٥]؛ فمعروف – كما أكدنا – أن للتعليم مهمات في تنمية الثورة البشرية، وهي عنصر أساسي ورئيسي في التنمية ما تزال أهميته ودوره تتكشف للباحثين بما يتجاوز تقديراتهم الأولى. ويبرز بين مهمات التعليم في هذا المجال؛ إعداد الكفايات والمهارات، والارتفاع بمستوياتها. ولكن الدراسات الحديثة تكشف عما هو أخفى وأدق في هذه المهمات؛ وهو اعتماد التنمية الشاملة لا على الكفايات والمهارات المعرفية في الإنسان فحسب، بل أيضا على القيم التي يتمسك بها، وعلى المواقف والاتجاهات التي يتخذها حيال كثير من الأمور في المجتمع، ومنها حيال العمل وطبيعته، والزمن واستثماره، والتعاون ومداه. فعلى مثل هذه

الجوانب الوجدانية والخلقية والإرادية في الإنسان، وعلى ما فيها من الإيجابيات؛ تعتمد التنمية الشاملة إلى حد بعيد، وأهميتها لا تقل عن أهمية الجوانب المعرفية فيها. ويمكن الاستشهاد على بعض الأمثلة المعروفة في تصوير هذه الحقائق؛ ومنها أهمية المواقف الاجتماعية والنفسية حيال تعليم المرأة، وحيال أنواع التربية المتوخاة، والميل السائد في المجتمعات التقليدية لتفضيل الأنواع النظرية منها، ومجال التعليم بصورة عامة، وما تؤدي إليه بعض المواقف السلبية منه إلى ظاهرة الإهدار بمصدريها؛ الرسوب والتسرب، ومن الطرف المقابل؛ فمعروف أن التعليم والتنمية إنما يكونان أكثر جدوى في المناطق الريفية؛ حيثما جاءا في مشروعات متكاملة، تعنى بتربية الشخصية من جميع جوانبها، وبتطوير المجتمع في سائر مجالاته، وتحقيق الارتباط والتكامل في الحالين.

والصلة بين التربية والعمل من أبرز المجالات التي يحصل فيها تفاعل بين المنظمات المجتمعية بعضها مع بعض، واتصال حركتها بحركة التنمية الشاملة بجملتها؛

فكلاهما رافدان من روافدها، وإنما تزداد جدواهما بتحقيق التنسيق والتكامل بينهما في نطاق التنمية الشاملة ومطالبها.

فالعمل عماد التنمية الشاملة، ومصدر رئيسي لما قد يتوافر لها من الثروة، ولكن إنتاجيته إنما تعتمد على مستوى كفايته وتنظيمه، وتقدير قيمة الزمن، وتحقيق التعاون، وتوزيع الأدوار فيه؛ وهي أمور إنما يتم تحقيقها في خير صورها.

ومسئولية التعليم في هذا المجال لا تتجلى في مجرد تخريج أعدادٍ كبيرة من المتعلمين أيا كانوا، وإنما تخريج مثل هذه الأعداد بكفايات معينة، وبانسجامٍ في مستوياتها، وبمواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وأحواله في المجتمع تساعد عليها، ومنها تنظيم هيكل العمالة بما يخلص من المظاهر الاجتماعية التقليدية، وإحداث تغييرات في أنظمة الأجور والرواتب تكافئ الإنتاجية، وتراعي مطالب العدالة الاجتماعية. وإذا كان هذا الانسجام بين منظومة التعليم ومنظومة العمل مطلوبا لذاته؛ فهو مطلوب لتحقيق التنمية الشاملة التي تجمع المنظومتين في إطارها،

كما أن تحقيق التنمية الشاملة أساسي، ومصدر لتحقيق الانسجام بين المنظومتين.

وتعتبر الدراسة التي قام بها العالم السوفيتي "ستروميلين" Strumillin من أهم وأسبق المحاولات في بيان ما للتعليم من قيمة اقتصادية، ولا تزال لهذه الدراسة قيمتها رغم مرور ستين عاما على إجرائها (١٩٢٤). لقد تم إجراء هذه الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم العام في الاتحاد السوفيتي؛ كانت تهدف في مرحلتها الأولي إلى تحقيق تعميم تعليمٍ ابتدائي مدته أربع سنوات. وبغض النظر عن الدوافع السياسية والاجتماعية لتعميم التعليم والقضاء على الأمية؛ فإن ضخامة تكاليف هذه الخطة وأمثالها تجعل المسئولين يترددون باستمرار أمامها؛ ومن ثم كان من المهم جدا إثبات أن الخطط التي تستهدف تعميم التعليم مربحة اقتصادية، بجانب كونها ضرورة تحتمها الأوضاع الاجتماعية والسياسية[٦].

ولكي نصل إلى استخدامٍ اقتصادي رشيد للتعليم؛ يجب أن نعرف على وجه التحديد ما الذي تعطيه كل سنة تعليم

للعامل؟ وما الذي تعطيه للدولة؟ وكم تكلف كل سنة تعليم العامل؟ وكم تكلف الدولة؟

من دراسة جداول الأجور بالنسبة للعمال؛ تبين أن مجموع أجر العامل غير المتعلم (الأمي) طوال حياته العملية (أي خلال ٣٧ سنة عمل) يساوي ١٠٤٤٣ روبلاً، على أساس أن متوسط الأجر السنوي للعامل ١٤١ روبلاً. أما العامل الذي تلقى سنة واحدة تعليم؛ فإنه يكسب أكثر بنسبة ١٥%، أو بزيادة ١٥٦٥ روبلاً. وهذه هي القيمة الاقتصادية للسنة الأولى من التعليم. أما السنة الثانية من التعليم؛ فهي ذات قيمة اقتصادية أقل إذ إنها تدر ١٢٠٠ روبلاً فقط أكثر من السنة الأولى.. وهكذا الأمر بالنسبة للسنوات التالية(٧).

وفي الوقت الذي يشتغل فيه العامل، ويحصل على أجر مقابل عمله؛ فإنه ينتج للمجتمع. وإذا كان التعليم يزيد من إنتاجية العامل، ويزيد بالتالي من دخله؛ فإن قيمته بالنسبة للمجتمع أكبر بكثير. ولتقدير القيمة الاقتصادية للتعليم بالنسبة للدولة أجريت دراسات لحساب تكلفة التعليم الابتدائي وعائده الاقتصادي، واتضح من الدراسة أن تكلفة السنة

الأولى من التعليم الابتدائي ١٧,٨ روبلاً، والعائد منها ١٥٦٥ روبلاً، السنة الثانية: الإنفاق ٢٨ روبلاً، والعائد منها ١٢٠٠. السنة الثالثة: الإنفاق ٣٩، والعائد ٧٨٢. السنة الرابعة:٤١,٢، ٥٧٤ روبلاً، الخامسة: ٤٤، ٤٧٠ على التوالي. وهكذا أوضحت الدراسة مقدار الربح الذي تحصل عليه الدولة من إنفاقها على التعليم الابتدائي؛ فهو يزيد بمقدار ٢٧,٦ مرة عن قيمة الإنفاق عليه، وأن الدولة تحصل على رأس المال المستثمر وفوائده خلال السنة ونصف الأولى من ممارسة العامل لعمله، وبالتالي فإن المدة الباقية (٣٥,٥ سنة، على أساس حساب ٣٧ سنة عمل للفرد) هي ربح خالص للمال المستثمر بالنسبة للدولة، وهذا كله دون حساب ما يكسبه الفرد أو يعود عليه ممثلاً في زيادة أجره، ودون حساب الفوائد الاجتماعية الأخرى للتعليم، ومن الصعب تصور نوع آخر من الاستثمار أكثر ربحا[٨].

التعليم والعمالة الفنية:

تعاني مصر مع الأسف الشديد من نقص شديد في العمالة الماهرة في جميع المجالات، وبخاصة في مجالات الإنتاج والخدمات الأساسية، في الوقت الذي يوجد فيه فائض

في بعض التخصصات الأخرى. ويمكن إيجاز أسباب النقص هذه فيما يلي[٩]:

١- عدم وجود استراتيجية للتنمية الشاملة وطويلة المدى، ينبثق عنها خطط تنفيذية لمشروعات يمكن ترجمتها إلى عمالة، ثم إلى برامج محددة للتعليم والتدريب، ويمكن في ضوئها توجيه سياسة التعليم وسياسة التدريب لتوفير العمالة المطلوبة كما وكيفًا، في الوقت المناسب.

٢- عدم وجود أسس ومعايير لتقدير الاحتياجات الحقيقية لجميع المهن والوظائف بسبب عدم استكمال التوصيف الشامل للأعمال المختلفة وعدم وجود معدلات للأداء.

٣- قصور إمكانات التدريب الحالية (كما ونوعا) بمستوياتها المختلفة عن الوفاء برسالتها في مجال إعداد القوى العاملة الماهرة، وعدم مسايرتها للتطورات العلمية الحديثة. وذلك لأنها محدودة العدد، وتفتقر إلى الموارد

المالية اللازمة لإعداد التجهيزات الضرورية للتدريب واللازمة لتشجيع العاملين في كوادر التدريب المختلفة، بالحوافز التي ترغبهم في البقاء في عملهم. وقد أدى ذلك إلى قصور شديدٍ في عدد المدربين المؤهلين.

وتوضح الدراسات الإحصائية أن عدد السكان في سن التعليم الإعدادي (من ١٢ – ١٥) يبلغ حوالي ٣ مليون، وإن كان المقيدون

منهم بجميع المدارس الإعدادية حوالي ١,٦ مليونًا؛ أي بنسبة حوالي ٥٥%، وأن عدد السكان في سن التعليم الثانوي (من ١٥ – ١٨ سنة) يبلغ حوالي ٢,٤ مليونًا، وعدد المقيدين منهم بالمدارس حوالي ١,٢ مليونًا؛ أي بنسبة حوالي ٥٠%، ومعنى ذلك أن حوالي ٢,٦ مليون مواطن في الشريحة العمرية من ١٢ إلى ١٨ سنة يوجدون خارج مرافق التعليم العام والفني. ومن الواجب أن يتولى قطاع التدريب في الدولة إعداد هذه الفئة الكبيرة لسوق العمل، وسد العجز القائم، مع التركيز في

تدريب هذه الفئة على الموجودين بعواصم المحافظات والمدن الكبيرة.

٤- تسببت سياسة القبول الحالية في مراحل التعليم المختلفة في تدفق مسار الطلاب الناجحين نحو الالتحاق بمراحل التعليم التالية؛ بحيث لم تبق الأنسبة محدودة من هؤلاء الطلاب لتغذية مراكز التدريب للعناصر الصالحة؛ لإعدادهم كعمالة ماهرة.

وتوضح الدراسات الإحصائية أن حوالي ٨٨% من عدد الناجحين في المراحل الإعدادية يلتحقون بالتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة، وأن حوالي ٧٥% من خريجي الثانوية العامة يقبلون في الجامعات والمعاهد العالية، بينما لا تستوعب معاهد إعداد الفنيين سوى حوالي ٢٠% فقط من الناجحين في الثانوية العامة؛ مما كان له أثره الواضح في عدم التوازن بين سياسة التعليم، وهيكل العمالة في مصر.

٥- ظاهرة الهجرة للعمل بالخارج، وهي التي تضخمت في سنوات ما بعد إعلان سياسة الانفتاح؛ وقد أدى تزايد الطلب الخارجي على

العمالة المصرية إلى امتصاص جزء كبير من العمالة المدربة التي يحتاجها الاقتصاد المصري؛ مما أدى إلى عجز كبير فيها في الداخل، مع ارتفاع أجورها بشكلٍ غير طبيعي، ولم تستطع أجهزة التعليم والتدريب التحرك بسرعة لسد هذا العجز.

وتشير الدراسات الإحصائية أن حوالي ٤٤% فقط من المهاجرين إلى الخارج هم من المدرسين والمهندسين والأطباء والإداريين، وأن الباقي وقدره حوالي ٥٦% من المهاجرين يتكون من العمالة الحرفية، ومن ذوي المؤهلات المتوسطة والفنية، ومعظم هؤلاء المهاجرين من العمال المهرة[١٠].

٦- ضعف الاستثمارات الموجهة إلى الريف، مع توطين الصناعات والخدمات في الحضر؛ مما ساعد على جذب العمالة غير المدربة إلى المدن، ونتج عن ذلك عجز شديد في العمالة الزراعية الضرورية للريف، وقد شجع ذلك أيضا على ازدياد ظاهرة التسرب في المرحلة

الإلزامية من التعليم نتيجةً لارتفاع أجور الصبية.

٧- سياسات الأجور الحالية، وهي التي لا تتمشى مع المستهدف لرفع الكفاية الإنتاجية، وتتباين هذه الأجور بين الحكومة وشركات القطاع العام وشركات القطاع الخاص من ناحية، وشركات الانفتاح من ناحية أخرى. وتتضح هذه المشكلة جليا في تضخم أجور العمالة الزائدة غير المنتجة؛ حيث تشير التقديرات والبيانات المتاحة إلى أن العمالة المستخدمة في القطاعات الخدمية تبلغ حوالي ٤٠% من مجموع القوى العاملة، بينما تبلغ قيمة أجورها ٥٧,٦% من إجمالي الأجور. أما القطاعات الإنتاجية فيبلغ عدد عمالها حوالي ٦٠% من مجموع القوى العاملة، بينما تبلغ أجورهم حوالي ٤٢% من إجمالي الأجور[١١].

وتتركز نواحي القصور في العمالة الماهرة من الناحية الكمية والنوعية في المجالات الآتية:

- أعمال البناء والتشييد.
- الأعمال الميكانيكية والكهربائية.
- تشغيل وصيانة الأجهزة والآلات الدقيقة.
- النقل والمواصلات.
- استصلاح الأراضي والميكنة الزراعية.
- الصناعات الغذائية.
- التمريض والخدمات الطبية.
- السياحة والفنادق.
- التبريد والتكييف.
- الغزل والنسيج وصناعة الملابس.
- السكرتارية.
- صيانة الأجهزة المنزلية الحديثة (الثلاجات– البوتاجازات – السخانات) وغير ذلك.
- نجارة الأثاث.
- صناعة الأحذية والجلود.

هذا بخلاف النقص الشديد والمتزايد في عمال الزراعة.

والجدول التالي يبين لنا التطور المنتظر في حجم العمالة في سنوات الخطة الحالية:

جدول يبين نمو حجم وهيكل التوظيف في الماضي القريب والمستهدف

القطاعات **الاقتصادية**	١٩٧٧	٨٢/٨١ بداية الخطة	معدل الزيادة السنوية	٨٦/ ١٩٨٧ نهاية الخطة	معدل الزيادة السنوية
الزراعة	**٤,١٠٣,٥٠٠**	**٤,٢٤٧,٥٠٠**	**%٠,٨**	**٤,٧٣٨,٠٠٠**	**%٢,٣**
التعدين	**٢٩,٠٠٠**	**٣٩,٥٠٠**	**%٧,١**	**٤٦,١٠٠**	**%٥,٢**
الصناعات التحويلية	**١,١١٩,٤٠٠**	**١,٤٣٢,٢٠٠**	**٣,٩**	**١,٨٦٣,٢٠٠**	**٦,٢**
البترول ومنتجاته	**١٨,٧٠٠**	**٢٤,٥٠٠**	**٦,٢**	**٢٨,١٠٠**	**٢,٩**
الكهرباء	**٤٨,٠٠**	**٦٤,٢٠٠**	**٦,٧٠٠**	**٨٠,٩٠٠**	**٥,٢**
التشييد	**٤٥٧,٠٠٠**	**٦٦٤,١٠٠**	**٨,٧**	**٩١٢,٢٠٠**	**٧,٤**
مجموع القطاعات السلعية	**٥,٨٥٥,٦٠٠**	**٦,٤٦٣,٠٠٠**	**٢,٢**	**٧,٦٦٨,٣٠٠**	**٣,٧**
النقل والمواصلات	**٤٣١,٦٠٠**	**٤٢٣,٣٠٠**	**%٠,١**	**٥٣٨,١٠٠**	**٤,٨**
قناة السويس	**١٢,٦٠٠**	**١٨,٨٠٠**	**٩,٣**	**٢٠,٧٠٠**	**٢,٠**
التجارة	**٩٦٧,١٠٠**	**١,١٠٣,٨٠٠**	**٣,٠**	**١,٣٣٢,٢٠٠**	**٤,١**
المال	**٥٥,٧٠٠**	**٧١,٩٠٠**	**٥,٨**	**٨٧,٨٠٠**	**٤,٤**
التأمين	**٩,٦٠٠**	**١٣,٦٠٠**	**%٨,٠**	**١٨,٠٠٠**	**٦,٥**
الفنادق والسياحة	**٩٦,٢٠٠**	**١٤٠,٥٠٠**	**٨,٨**	**١٧٠,٩٠٠**	**٤,٢**
مجموع قطاعات الخدمات الإنتاجية	**١,٥٧٢,٨٠٠**	**١,٧٨١,٩٠٠**	**٢,٨**	**٢,١٦٧,١٠٠**	**٤,٣**
ملكية العقارات المبنية	**١٤٤,٨٠٠**	**١٧١,٣٠٠**	**٣,٨**	**٢٤٤,٨٠٠**	**٨,٦**

المرافق العامة	٥٤,٦٠٠	٦٦,٢٠٠	٤,٣	٨٥,٩٠٠	٥,٦
الخدمات الشخصية والاجتماعية	٧٦٥,٤٠٠	٨٩٥,٦٠٠	٣,5	٩٩٣,٥٠٠	٥,٠
التأمينات الاجتماعية	١٨,١٠٠	٢٩,٥٠٠	١١,٢	٣١,٤٠٠	٦,٧
الخدمات الحكومية	١,٤٧٤,٠٠٠	٢,٣١٧,٤٠٠٠	١٠,٦	٢,٦٣٧,٨٠٠	٢,٧
مجموع قطاعات الخدمات الاجتماعية	٢,٤٥٦,٩٠٠	٣,٤٨٠,٠٠٠	٨,٠	٤,٠٠١,٤٠٠	٣
المجموع الكلي	٩,٨٨٥,٣٠٠	١١,٧٢٤,٩٠٠	٣,٩	١٣,٨٣٦,٨٠٠	٣,٦

جدول رقم ١

ودراسة هذا الجدول تبرز الحقائق التالية:

١- يبدو عدم التوازن واضحا عند توزيع العمالة على القطاعات المختلفة في الخطة السابقة؛ إذ تستحوذ مجموع قطاعات الخدمات الاجتماعية على نصيب متفـوق (٠٩,٨%)، بالمقارنـة بنصـــيب مجمــوع قطاعـــات الخـــدمات الإنتاجيـــة (٢,٨)، ومجمـــوع القطاعـــات السلعية (٢,٢%).

٢- واضــح أن نصــيب الخــدمات الحكوميــة والتأمينات الاجتماعية جاء متفوقًا في الخطـة الســابقة علــى جميــع الخــدمات الأخــرى (١٠,٦%)؛ مما أنتج بطالة مقنعة. وهذا يــدل على الارتجال والفوضى في توجيه المــوارد البشري؛ نتيجة غياب سياسة للقبول.

٣- يتضح عدم التوازن في معدل الزيادة السنوية في قطاعات الزراعة (٠,٨%)، والصــناعات التحويليــة (٣,٩%)، والنقــل والمواصــلات (٠,١%)، والتجارة (٠,٣%) وملكية العقارات

المبنية (٣,٨%)، والمرافق العامـة (٤,٣%)، والخدمات الشخصية والاجتماعيـة (٣,٥%)؛ مما يلقي ضوءا على مشكلاتنا الحالية التـي نعاني منها، ويعكس التخبط والارتجـال فـي توجيه الموارد البشرية[١٢].

٤- يلاحظ أن العمالة في قطاعـات الصـناعات التحويلية لم يعترها تغيير يذكر خلال الفتـرة السابقة، وكذلك قطاع الزراعة، عكس الحـال في قطاع الخدمات الحكومية؛ مما يدل علـى أن التطور خلال هذه الفترة لم يكن في الاتجاه المستهدف؛ إذ إن الإسهام الرئيسي ينبغـي أن يكون في القطاعات الإنتاجية، ويرجـع هـذا العجز إلى نقص كبير في تخصصات العمالة الماهرة لتحقيق النمو في الكم والكيف، ومـن هنا كان من الضروري تقرير سياسة قبـول، تقدم على أساس توجيه الموارد البشرية لإنتاج كوادر فنيـة لتحقيـق التـوازن المطلـوب، وتصحيح مسار مخرجات التعليم.

5- إن هذا الموقف للقوى العاملـة فـي مصـر يوجب الاعتماد على تخطيط التعليم تخطيطـاً علميا دقيقـًا لمواجهـة الاختناقـات القائمـة والمحتملة.

تخطيط التعليم:

وبهذا الصدد؛ فقد برزت اتجاهات هامة في المجلس القومي للتعليم؛ كان أهمها[١٣]:

أولاً: ضرورة تطويع خطط التعليم وبرامجه لمواجهة الاحتياجات الفعلية المستقبلة للبلاد من اليد العاملة في المجالات المختلفة، خصوصا وأن عملية التطوير هي بطبيعتها عملية مستمرة ومتجددة، ويجب أن تشمل ناحية الكم وناحية النوع؛ حتى نتفادى الاختناقات في بعض مراحل التعليم ومجالات العمالة من جهة، وتكدس العاملين دون حاجة في نواحي العمل من جهة أخرى.

ثانيا: الحاجة الملحة إلى تحديث خطط التعليم وتطويرها؛ بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، ويواجه التغييرات في التكنولوجيا والاكتشافات العلمية، والتطورات المتلاحقة للشئون الاقتصادية والاجتماعية والإدارية؛ مما

يتطلب إحداث تغييرات جذرية في هيكل التعليم ونظمه وبرامجه، كما يتطلب التجديد في بعض الأنماط التقليدية في مجال التعليم.

ثالثًا: ضرورة تحقيق التوازن والترابط بين برامج التعليم العام والتعليم الفني من جهة، وبين سياسة التعليم العالي والتعليم الجامعي من جهة أخرى، والتنسيق بينها جميعا في إطار السياسة التعليمية الشاملة للبلاد، في ارتباطها بخطط التنمية للدولة، وبالمستوى العلمي والثقافي للإنسان[١٤].

رابعا: أهمية تحقيق الترابط الوثيق بين الجامعات ومراكز البحوث من ناحية، وبين مراكز البحوث والمؤسسات الإنتاجية المختلفة من جهة أخرى؛ وذلك حتى يتحقق التكامل بين البحوث النظرية والدراسات الأكاديمية، وبين التطبيق والإنتاج، وتتوافر للبحث العلمي الفرص لتطوير الإنتاج القومي وتقدمه.

خامسا: تطوير الأجهزة الإدارية والإشرافية في التعليم، ودعم الأجهزة المسئولة عن التخطيط والتوجيه والمتابعة،

والأخذ بمبدأ التجريب؛ كل ذلك لضمان الارتفاع بالكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم.

سادسا: ضرورة وضع سياسة سليمة لإعداد المعلمين وهيئات التدريس تفي باحتياجات البلاد، وما تتحمله مصر من مسئولية إزاء البلاد العربية والصديقة؛ إذ إنه تبين أن التوسع الكبير في التعليم بمختاف مستوياته لم تسايره خطة علمية موازية لإعداد المعلمين وهيئات التدريس؛ مما أدى إلى اختلاف مستويات المعلمين ونوعياتهم في مختاف المراحل، وافتقارهم إلى الإعداد التربوي المناسب، كما أدى إلى نقص في هيئات التدريس في التعليم العام، وكذلك في الجامعات والمعاهد العليا.

سابعا: تحقيق الشخصية على أساس تربوي، وبناء الديمقراطية وممارستها في المستويات المختلفة، وفي المجالات التالية بصفة خاصة:

- تنمية الشخصية الطلابية وتدريب الطلاب على تحمل المسئوليات، والتعرف على واجباتهم القومية والاجتماعية.

- تكافؤ الفرص بين جميع أفراد الأسرة التعليمية؛ سواء أكان ذلك في محيط الطلاب، أم في محيط المعلمين، أم الإداريين.

- فتح المنافذ أمام الممتازين من الطلاب لمتابعة التعليم في المراحل الأعلى.

- توفير الخدمات التعليمية المناسبة للمعوقين جسمانيا أو فكريا.

- تحقيق اللامركزية في الإدارة التعليمية على جميع المستويات.

ثامنًا: تطوير البرامج والكتب والوسائل التعليمية، ونظم الامتحانات؛ بما يحقق تنمية قدرات الطالب، وحفز قوى الابتكار والإبداع فيه؛ تمشيا مع الاتجاه السائد بعدم حشد المعلومات، وعدم الإسراف في تضخيم المقررات وحجم الكتب(١٥).

تاسعا: توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية للطلاب، وكذلك الخدمات الطلابية الأخرى؛ من إرشاد وتوجيه، وفرص لممارسة الأنشطة الحرة في الرياضة

والفنون والرحلات.. وغير ذلك مما يعاون على تحقيق التربية المتكاملة للطلاب.

عاشرا: وضع سياسة علمية لإنشاء المباني المدرسية، وحسن تجهيزها وصيانتها، وأن تتضمن هذه السياسة مراعاة مطالب البيئات وظروفها المتباينة؛ بحيث تنحو إلى البساطة التي توفر الجهد والإنفاق، وتساعد على التوسع، بعد أن لوحظ أن المباني المدرسية تنفذ حاليا وفقًا لنماذج محددة؛ مما يتعارض مع ظروف بعض المناطق والبيئات.

كذلك فإن هناك عددا من الاعتبارات والمبادئ الأساسية لابد من مراعاتها عند التخطيط لإعداد الفنيين؛ وهم القوى الأساسية في الطاقة العاملة:

- إن التقدم في تنفيذ المشروعات وتحقيق النهوض بمستوى الإنتاج والخدمات؛ يتوقف بالدرجة القصوى على خطة إعداد الفنيين، وتزويدهم بالعلم والكفاية، والتدريب على المهارات الفنية التي يستوجبها التقدم العلمي والتكنولوجي.

- إن حركة التصنيع التي تتجه إليها الآمال للارتفاع السريع بمعدلات التنمية الاقتصادية، وتحسين مستوى المعيشة؛ لا يمكن أن تنهض بدون كادرٍ من القوى الفنية،

تتوازن فيه المستويات المختلفة بعضها مع بعض؛ فلا يطغى عنصر على حساب عنصرٍ آخر.

- إن العصر يفرض علينا اتباع سياسة تهدف إلى تحقيق أقصى توسع ممكن في جميع المجالات الصناعية، والأخذ بكل جديد في مجالاتها المختلفة؛ وهذا يتطلب ملاحقة مستمرة للتطورات الصناعية التكنولوجية المرتقبة لتكون في متناول المؤسسات القائمة على إعداد الفنيين.

- إن الازدياد السكاني المستمر في المدن الكبيرة أدى إلى زيادة الحاجة إلى إنشاء المساكن والمرافق، وإدارتها وتنظيمها؛ مما استدعى ظهور صناعات جديدة للبناء والتشييد، وصيانة المرافق وإدارتها؛ وهو أمر لم يحسب له الحساب الكافي في مؤسسات إعداد القوى البشرية، وإن احتياجات المستقبل في هذا المجال الحيوي من مجالات التعمير تتسع إلى حوالي ٢٥٠,٠٠٠ ألف عاملٍ جديد من مختلف المستويات (المهندس، الفني، الصانع الماهر)[١٦].

- إن المواصلات وحركة النقل والاتصالات بمختلف وسائلها وأدواتها، وصيانتها وإدارتها من إدارة علمية سليمة، وتطويرها لمواجهة المطالب المتزايدة للبلاد؛ تحتل الآن

مكانة بارزة كقطاع حيوي وأساسي في حركة التنمية، ولا يوجد في خطة إعداد القوى البشرية تخطيط مناسب لمواجهة احتياجات هذا القطاع على مستويات العمالة المختلفة.

- إن التطورات الصناعية والتكنولوجية المتوقعة ستعتمد على إدخال الأوتوماتية والميكنة والإلكترونيات والكهرباء، والتوسع في محطات الطاقة الحرارية، وفي شبكات توزيع الكهرباء، واستخراج البترول وتكريره وتصنيع مشتقاته، والتعدين والألومونيوم، والصناعات الكيماوية والغذائية؛ الأمر الذي يفرض على التعليم الصناعي والفني تطوير أساليبه ومناهجه، في اتجاه الصناعات الحاكمة في جميع المشروعات الصناعية؛ وهي: الميكنة والكهرباء والأساليب الأتوماتية، والإلكترونيات والكمبيوتر، والتبريد والتكييف، وصيانة وتشغيل الأجهزة الدقيقة، واحتمالات استخدام الطاقة النووية في المشروعات[(١٧)].

- إن تطوير الزراعة والإنتاج المرتبط بها (كالثروة الحيوانية والمائية)؛ ما يزال يتطلب المزيد من الاهتمام لصلتها المباشرة بالغذاء، ومازالت الطرق التقليدية هي التي

تتحكم في هذا الميدان الحيوي من ميادين الثروة القومية. والأمل في الارتفاع بمستواه وزيادة إنتاجيته يتوقف الآن على مدى قدرتها على إدخال الأساليب العلمية والميكنة لزيادة الإنتاج فيه رأسيا وأفقيا. ويتوقف هذا في المقام الأول على قدرتنا على تخريج القوى البشرية الفنية، ويلاحظ أنه مع امتداد شواطئنا، وسعة مياه بحيراتنا، والاحتمالات الضخمة للثورة السمكية؛ فإنه لا يوجد الآن سوى مدرسة مهنية واحدة لصيد الأسماك، ومازالت أساليب تربية الحيوانات والأسماك متروكة دون تدخل علمي، ويرجع ذلك إلى عدم وجود الفنيين والعمالة الماهرة المزودة بالعلم للعمل في هذا الميدان، كما أن إدخال الميكنة والوسائل العلمية في الزراعة لتطويرها يتطلب تخصيص معاهد زراعية وصناعية مستقلة لتخريج الفنيين والصناع المهرة اللازمين لتحقيق ذلك.

- إن قطاع الخدمات الذي يشمل التعليم، والصحة، والإعلام، والسياحة، والبنوك، والفندقة، والخدمات الدينية والثقافية، وخدمات الأمن والعدالة؛ يحتل مكانة هامة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية من حيث حجم الإنفاق عليه،

أو العمالة التي يحتاج إليها. ويعاني هذا القطاع من نقص شديد في إعداد المستويات الفنية الوسطى؛ الأمر الذي يهدد بخللٍ كبير، تبرز الآن بعض مظاهره فيما تعانيه الجماهير من صعوبات في هذا القطاع الهام من ميادين العمل.

إدخال خبرة العمل في التعليم:

وإذا كانت معاهد ومدارس التعليم الفني والمدارس النوعية المختلفة، فضلاً عن المعاهد والكليات الجامعية؛ تتصل اتصالاً مباشرا بإعداد القوى العاملة اللازمة للتنمية؛ إلا أنه من الضروري أن يقوم "التعليم" كله على محور "العمل"؛ حتى لا يقتصر هذا على قطاع دون آخر، وعلى شرائح اجتماعية دون غيرها؛ فذلك هو السبيل الرئيسي لكي يكون التعليم منتجا، ولا نعني بهذا بالضرورة أن ينتج طلاب المدرسة الإعدادية "سلعا" مادية معينة كما يحدث في المدارس الزراعية أو الصناعية؛ وإنما نقصد به ذلك الالتحام الواجب بين الفكر والتطبيق، والعمل والنظر، ونقصد به كذلك توظيف المعرفة في مواجهة مشكلات المجتمع، والسيطرة على موارده، وتوجيهها لصالح الجماهير.

يقول ماركس: "إن التاريخ العالمي المزعوم إن هو إلا عملية إنتاج للإنسان نفسه عن طريق العمل البشري"، بينما حرص أنجلز على بيان الدور الذي يقوم به العمل في الانتقال بالموجود البشري من مرحلة الحيوانية إلى مرحلة الإنسانية، وذلك بقوله: "إن الفارق الجوهري الذي يميز المجتمع البشري عن جماعات القردة؛ إنما هو العمل"[١٨].. ويمضي إنجلز في تفسيره لشتى الظواهر البشرية ابتداء من العمل؛ فيقرر أن الأصل في نشأة اللغة إنما هو "العمل"؛ لأنه لولا حاجة الناس إلى التفاهم من أجل أداء بعض الأعمال المشتركة لما ظهرت اللغة، كذلك فالعلاقة وثيقة بين اليد والدماغ؛ لأن ترقي اليد البشرية قد اقترن بترقي الدماغ البشرية، وتطور أعضاء الحس البشرية.

والمبدأ العام الذي يكمن وراء إدخال العمل في المناهج؛ هو ربط التعليم الفعلي الأكاديمي بتعلم خبرات الحياة، من خلال ممارسة العمل اليدوي باعتباره جزءا لا يتجزأ من النشاط المدرسي، ولهذا المفهوم مزاياه الكثيرة؛ أقلها تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل، وأثر ذلك على نوع طموحات الفرد بالنسبة إلى اختيار المهنة في النهاية[١٩].

ويجب أن يسبق إدخال العمل في المنهج فحص دقيقٌ للأهداف التي يتحتم تحقيقها، والمنجزات الواقعية التي يمكن توقعها.

ويخضع هذا المنهج بوجه عام لثلاثة خطوط هادية نسترشد بها:

(أ) الأثر التربوي لفكرة "التعليم عن طريق العمل"، في معرض اكتساب المهارات، وفي الاتجاه نحو العمل.

(ب) التوجيه نحو احتياجات العمل والعمالة، وخطط تنمية المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

(ج) إسهام وجود العمل في المنهج في خفض التكاليف، وفي تمويل المدارس لنفسها؛ إن بعض الخبرات يؤكد هذا الخط أو ذاك، في حين إن بعضها الآخر يحاول أن يشمل الخطوط الثلاثة.

ولقد جرت مناقشات وندوات، وأجريت بحوث ودراسات حول أفضل السبل لتطعيم التعليم بالعمل، وربطه

به، وكانت خلاصة هذه الجهود تدور حول الوسائل والمسالك الآتية:

١- استخدام موقع العمل مكانًا لتربية الطلاب؛ إذ يمكن إكمال وإدارة التعليم المدرسي عن طريق تنظيم نشاطات خارج المدرسة، تجرى في المصانع والمستشفيات، والمزارع والمصالح الاجتماعية.. إلخ. وهكذا فإن الشبان الذين يتلقون إعدادا "على الطبيعة"؛ يمكنهم أن يجنوا من هذا الإعداد فوائد جمة؛ إذ يكتسبون مهارات أساسية، ويلاحظون سير المؤسسات، ويكتشفون اهتماماتهم الخاصة، ويتدربون على ممارسة عدة مهن، ويتعلمون التعاون مع الكبار، وقبول المسئوليات.. إلخ.

٢- خلق ظروف مشابهة لدنيا العمل داخل المدرسة بطريقة المحاكاة. وهناك طرق في هذا الشأن من أجل توثيق الصلة بين الطلبة والعالم الخارجي؛ وهي تقوم على إعطائهم فرص الاشتراك في استقصاءات ومسوح تتناول مختلف جوانب المجتمع المحلي؛ فباستطاعتهم مثلاً أن يدرسوا ظروف العمل، والبنية الاجتماعية، وشروط السكن (مبان عامة أو خاصة)، ومختلف ألوان التلوث.. إلخ؛ وذلك بإجراء

تعدادات ومقابلات وملاحظات، وتقييمات على الطبيعة. وهكذا يستطيع تلاميذ صف أو أكثر، ينتظمون في شكل فريق؛ أن يرسموا "بروفيلاً" لهذا أو ذاك من القطاعات التي تواجه صعوبات ومشكلات، وأن يقترحوا حلولاً مختلفة لها. ومن حسنات هذه النشاطات؛ أنها تضع الطلبة على صلة مباشرة بالواقع، وتجنبهم التعقيدات التي تنجم عن إعادة خلق ظروف العمل[٢٠].

٣- تناوب الدراسة والتعليم. ومع أن هذه البرامج في تناوب التعليم والدراسة مشابهة للمناهج التي تضع التلاميذ في أوضاع العمل خلال فترات قصيرة نسبيا؛ إلا أنها تلحظ عامة سلسلة من التدريبات المهنية التي تستغرق يوما واحدا، أو أسبوعا، أو حتى فترة أطول؛ وهذا يسمح خاصة بخفض كلفة النقل بين المدرسة وموقع العمل، ويجعل ظروف التدريب أكثر انطباقًا مع ظروف العمل الفعلية، كما يكون من الأفيد في المقابل أن تخصص فترات طويلة لدروس متصلة وغير منقطعة، بدلاً من الانتقال باستمرار من نوع من النشاط إلى نوع آخر.

وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن المؤسسات الصناعية تكون أكثر استعدادا لاستقبال الطلبة عندما يتاح تشغيلهم بصورة منتظمة، ولفترات طويلة نسبيا.

٤- التربية المعاودة (التعليم المناوب). وهذا النموذج قريب جدا من النموذج السابق، ويمكن أن يتخذ أشكالاً عدة، تنشد هدفًا واحدا؛ وهو إزالة الفصل الصارم للحياة إلى فترتين متميزتين؛ فترة للدراسة، تليها فترة للعمل المنتج؛ فالتربية المعاودة تسمح للأفراد بإيقاف دروسهم (بما في ذلك الإعداد المهني الذي يجري في إطار التعليم المدرسي)، ومزاولة عملٍ مأجور خلال بعض الفترات، وفقًا لخطة منتظمة. وهذا التناوب بين التعليم المدرسي وتجربة العمل غالبا ما يضفي على التعليم المعطى مزيدا من الفائدة والمغزى، كما أن هذا النظام يتيح للراشدين الذين لم يتجاوزا في دراستهم المرحلة الابتدائية؛ أن يعودوا إلى الدراسة ضمن شروطٍ مؤاتية[٢١].

.. هذه مجرد أمثلة.. وهناك طرق وأساليب أخرى؛ كلها تستهدف جعل التعليم يتجه إلى التنمية هدفًا ووظيفة.

هوامش الفصل الأول

(*) مجلة التربية الجديدة، بيروت، أغسطس ١٩٧٨، ص ٧.

(١) سعاد خليل إسماعيل: مفاهيم جديدة في التنمية والتربية، ومغزاها في تعليم الكبار، مجلة (آراء)، سرس الليان، العددان (الأول والثاني) ١٩٧٦، ١٣.

(٢) محمد أحمد الغنام: التنمية والموارد البشرية وتعليم الكبار، في المرجع السابق ص ٢٧.

(٣) حامد عمار: التربية العربية وعائدها الإنمائي، في (ندوة التعليم والتنمية)، الإسكندرية ٢٩، ٣٠ أبريل ١٩٧٨، منشورات (المعهد العربي للتخطيط بالكويت)، ص ٦٩.

(٤) المرجع السابق ص ٧٠.

(٥) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ٣٠٠.

(٦) محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٨٩.

(٧) المرجع السابق ص ٩٣.

(٨) المرجع السابق ص ٩٣.

(٩) تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، الدورة التاسعة (١٩٨٢/٨)، ص ٥٤.

(١٠) المرجع السابق، ص ٥٥.

(١١) المرجع السابق، ص ٥٦.

(١٢) المرجع السابق، ص ١٠.

(١٣) تقرير المجلس القومي للتعليم، القاهرة، الدورة الأولى ١٩٧٤، ص ٢٠.

(١٤) المرجع السابق، ص ٢١.

(١٥) المرجع السابق، ص ٢٣.

(١٦) التعليم الفني ودوره في إعداد القوى العاملة، ص ٨٧.

(١٧) المرجع السابق، ص٨٨.

(١٨) مصطفى عبد القادر عبد الله: مفهوم العمل وتطبيقاته التربوية في التعليم الثانوي العام في المجتمع المصري المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧٩، ص٧٠.

(١٩) ج. خوان كاسيوس: التربية والعمل: عرض للقضايا والتجارب الهامة، مجلة التربية الجديدة، بيروت، العدد (١٢)، أغسطس ١٩٧٧، ص ٣١.

(٢٠) المرجع السابق. ص ١١٨.

(٢١) المرجع السابق. ص ١٢٠.

الفصل الثاني

البحث عن فلسفة للتعليم

وظيفة الفلسفة:

التفكير الفلسفي ظاهرة ثقافية ذات دلالة اجتماعية خطيرة؛ فهو كالتفكير في العلم والسياسة والأدب والفن؛ نشاط فكري ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية، ويتأثر ويتلون بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والعلمية والدينية. وهو يقوم استجابة للحاجة إلى إيجاد التكامل في السلوك الجماعي، واستعادة توازنه الذي يكون قد اختل نتيجة للتناقض في الاهتمامات والمصالح على المستوى الجماعي[١].

فحينما تكون اهتمامات ومصالح الأفراد والجماعات من البساطة وعدم التعقيد بحيث تتداخل في بعضها البعض في سهولة ويسر، وحينما لا تكون على درجة من التبلور والتعقيد تجعلها تتنازع وتتصارع؛ في هذه الحال لا تكون الحاجة إلى الفلسفة ماسة وملحة. ولكنها تكون هكذا حينما تتضارب المصالح والغايات الاجتماعية، حينما تتعارض مثلاً

مصالح وقيم المحافظين (الذين يرتبط نفوذهم بالأوضاع التقليدية الموروثة) مع مصالح وقيم التقدميين (الذين يسعون إلى تطوير الأوضاع القائمة)، أو حينما يتعارض الاهتمام العلمي مع الاهتمام الديني وتتعارض المصالح والقيم التي تقف وراء كل منهما، أو حينما تصطرع مصلحة اقتصادية مع مصلحة علمية، أو يتعارض الاتجاه العلمي مع الاتجاه السياسي.. في مثل هذه الحالات كثيرا ما يقوم الفكر بذلك النشاط الذي نسميه فلسفة؛ ذلك النشاط الذي يساعده على مواجهة ذاته، على إعادة النظر في قيمه ومعتقداته واهتماماته، وأساليبه الفكرية واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ويصبح هذا النشاط الفكري وسيلة هامة تعين على التطوير الاجتماعي[٢].

وتعتمد فلسفة التعليم على الفلسفة العامة؛ حيث إن المشكلات الرئيسية في التربية والتعليم تعتبر في أساسها مشكلات فلسفية؛ فنحن لا نستطيع أن ننقد المثل والسياسات التعليمية القائمة، أو أن نقترح مثلاً وسياسات جديدة دون أن ننظر في مشكلات فلسفية عامة؛ مثل طبيعة الحياة الجيدة التي ينبغي أن يؤدي إليها التعليم، وطبيعة الإنسان ذاته؛ حيث

إن الإنسان هو موضوع التربية، ومن أجل نموه تنظم الجهود التربوية وطبيعة المجتمع؛ لأن التربية عملية اجتماعية، تشتق أهميتها ووظائفها من المجتمع ذاته، وطبيعة الوجود؛ حيث إن المعرفة التي نسعى إلى اكتشافها والوصول إليها هي وسيلتنا في الكشف عن عناصره؛ حتى نتمكن من السيطرة عليه. وعلى ذلك فإن فلسفة التعليم تعني ذلك الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التعليم[٣].

ولعل أهم ميزة يوفرها وجود فلسفة للتعليم في المجتمع؛ هي توفير النظرة العامة الشاملة اللازمة للبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها، ومن المعروف أن من أنواع الوحدة التي نوحد بها الأشتات لتستقيم لنا الحياة؛ وحدة التفكير التي نلتمسها عند الشخص الواحد أو عند الأمة الواحدة؛ لنربط بها وحدات فكرية صغرى، تتفرق في موضوعاتها وفي وجهات النظر إلى تلك الموضوعات؛ لكنها على تفرقها وتباينها تنضم برباط واحد لتكون حياة فكرية واحدة، وإلا لما تكاملت لأحد شخصيته الفريدة التي تميزه عن سائر الأفراد، ولا تكاملت لأمة خصائصها التي تفردها بين سائر الأمم[٤].

كذلك فإن وجود فلسفة للتعليم؛ من شأنه أن يعين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، والوسائل العامة التي ينبغي اتباعها من أجل ذلك، وهي تحدد وتفسر الغايات القائمة، والوسائل المتاحة للنظام التعليمي، وتطرح غايات ووسائل أخرى من أجل تطور هذا النظام، في ضوء التطورات والتغيرات المختلفة التي تحيط بهذا النظام. فالحقائق وحدها لا تعتبر كافية في هذا المجال؛ فهي قد تشير إلى نتائج اتباع سياسة من السياسات، ولكنها لا تستطيع أن تكون مؤشرا يدل على أن هذه السياسة أو تلك أفضل من غيرها، أو أنها مرغوب فيها؛ فاختيار السياسة التعليمية يتطلب الرجوع إلى الفلسفة السياسية؛ إذ بدونها لا نستطيع أن نناقش بذكاء دور المدرسة في تحقيق الديمقراطية، وممارستها في الإدارة وفي الحياة العامة مثلاً، كما ينبغي الرجوع إلى الفلسفة الاجتماعية؛ إذ بدونها تفقد أهداف التعليم المصدر الرئيسي لها. وهكذا فإن فلسفة التعليم تبرز علاقة النشاط التربوي بالمجالات الأخرى، كما تبرز علاقة أجزاء هذا النشاط وعناصره بعضها ببعض(5).

من أجل هذا فإن المعنيين بتطوير التعليم في مختلف المجتمعات يحرصون أشد الحرص على البحث عن "الفلسفة" التي توجه التعليم. ومع الأسف فإن كثيرين من قيادات التعليم في مصر يخلطون خلطًا واضحا -إن لم نقل فاضحا- بين فلسفة التعليم وسياسة التعليم، وبين هذا وذاك وبين استراتيجية التعليم.

ولا شك أن البصر بالمسار الصحيح يقتضي الوعي بالحدود بين هذه الجوانب؛ حتى ولو كان بينها قدر من التداخل؛ وهذا ما سوف نحاول إيضاحه بإيجاز بقدر الإمكان؛ حتى لا نتوه في أزقة النقاش الأكاديمي المتخصص.

فالسياسة التعليمية مصطلح يتداوله المشتغلون بالشئون التعليمية ليعبروا به عن منحى رسمي يتبعه رجال الدولة لإصلاح نظام التعليم وتربية المواطنين[٦]. وتصاغ سياسة التعليم في إطار خطة محددة تضعها الدولة، والتي من شأنها تمكينها (أي الدولة) من بلوغ الأهداف التي وضعتها للمجتمع صيانة له وحفاظًا على مصالحه ورفاهيته. وتتضمن هذه السياسة عددا من الأهداف الكمية والنوعية، وطرقًا لوضعها موضع التطبيق، وإجراءات لتطوير أهدافٍ بغية الوصول

إليها، وبالاختصار تنظيم القرارات. وتتضمن أيضا معيارا يرتكز على المثال الذي يعترف به المجتمع، والذي يتطلع إليه؛ وهو ما ينعكس حتما في اختيار الأهداف، وفي تسلسل أهميتها. ولا يخفى أن السياسة التعليمية تحتوي على مفهوم معين للإنسان في كل الأبعاد الفردية والاجتماعية. وهذا المفهوم لا يدرك عن طريق قرار أو مرسوم؛ إنما تحدده أهداف من شأن بلورتها فكريا أن تجعل السياسة التعليمية ديناميكية.

وهكذا تتماشى الأزواج: فلسفة/ غايات، وسياسة/ أهداف معا، غير أن الزوج الأول أشبه بالمحور غير المرئي، والذي يعتبر الثاني هو المرئي منه، والأسهل عرضا(٧)، والأول يصعب التعبير عنه؛ إما للشعور بأنه واضح، أو لأنه يبقى مشعورا به جزئيا؛ حتى إنه يبقى أحيانًا بالفعل غير معبر عنه، ولا يمكن أن تعمل السياسة وأهدافها في معزل عن فلسفة التعليم وغاياته، وتأخذ فلسفة التعليم شكلاً؛ لا على أساس نظام يتألف من سياسة مخططة وأهداف، ولكن على أساس قوة ديناميكية يمكنها إعادة الحيوية إلى عددٍ من النظم بسياساتها وأهدافها، وإرشادها نحو فكرة معينة عن الإنسان

باعتباره كائنًا منفتحا ومتطورا، هدفه تكميل الإنسان وتوجيهه نحو تمامه الفردي والاجتماعي، من خلال التنمية للبنية الأساسية للمجتمع.

أما وظيفة الاستراتيجية في التعليم؛ فهي تحويل السياسة التعليمية إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان؛ فهي التي تحدد نسق النظام التعليمي، وتؤلف بين عناصره، وتختار نوعية المسالك المنتهجة والإجراءات الممارسة، إنها رؤية مستبصرة، وأساليب مترابطة، تتفهم طبيعة الأهداف العامة وتترجمها في مبادئ وقواعد، تسمح بتفصيل خطط وبرامج محكمة ذات مضمون قيمي واتجاهات متوافقة؛ بحيث توحد وظيفية النظام في كل مستوياته، ويصبح للدرس التعليمي في النهاية معنى واضحا مقصودا، يعيه تماما المدرسون في طرائق تعليمهم، والمفتشون في نظام تقويمهم، والتلاميذ في دوافع تحصيلهم[٨].

نظام بلا فلسفة:

والواقع إن نظامنا التعليمي وقد غابت عنه مثل هذه الاستراتيجية؛ أصبح نظاما تائها، متنافرا في كل عناصره، يحيط به الغموض والاضطراب من كل جانب، وتتعارض

فيه النظرية مع التطبيق، وتتحول فيه المثالية أو الجودة المرتسمة في الأهداف إلى نوع من السخف العملي، أو الإسفاف، ولا نجد فيه من صدى التطورات الجريئة إلا خاطًا من الممارسات الرديئة.

وفيما يلي نسوق عددا من الأمثلة:

فقد أخرجت وزارة التربية والتعليم في يوليو سنة ١٩٨٠ ورقة بعنوان "تطوير وتحديث التعليم في مصر: سياسته وخططه، وبرامج تحقيقه"؛ لا يستطيع منصفٌ عندما يقرأها إلا أن يشعر بالتقدير لما حوته من وعي بوظيفة سياسة التعليم، وضرورة ربطها باستراتيجية محددة، لكن المشكلة الجوهرية أن رسم السياسة التعليمية لابد أن ينبثق من "فلسفة للتعليم"، أو من "نظرية تربوية" يتبناها المجتمع؛ وهو الأمر الذي لم يحدث؛ مما يجعل السياسة المرسومة تتسم بطابع كاتبيها وفلسفتهم الخاصة؛ ومن ثم تكون عرضة للإصابة بالسكتة القلبية عندما يتغير الوزير، الذي لابد أن تكون له هو الآخر رؤيته الخاصة المختلفة في كثير من الأحوال عن رؤية سابقه، هذا على الرغم مما تشير إليه الورقة من أنها حصيلة العديد من الآراء والمناقشات التي

دارت قبل ذلك سنة ١٩٧٩ حول ورقة سابقة صيغت في صورة مشكلات وتساؤلات وقضايا؛ ذلك أنه مع تصديقنا بحدوث ذلك، إلا أن هذه الآراء والمناقشات صبت في النهاية في أيدٍ محدودة بالوزارة؛ كانت تأخذ ما تريد وتترك مالا تريد، وبالتالي فإن "المنطلق الخاص" و"الفلسفة الفردية" ظلت هي المعيار، وظلت هي الطابع الأساسي.

ومما لا يقل عن ذلك خطورة إن لم يتفوق؛ "المناخ" الاجتماعي العام الذي نبتت منه هذه السياسة. ومرة أخرى فلنتذكر أنه ساد خلال عامي ١٩٧٩، و١٩٨٠؛ عندما اشتد مد القهر والاستبداد، ووقت أن كانت "مافيا" الانفتاح هي المسيطرة والمهيمنة على مقدرات الجماهير بكل ما كانت تمثله من انتهازية ووصولية، وجشع واستغلال، وأساليب طفيلية تأخذ أضعاف ما تعطي إن كانت أصلاً تعطي، انتماؤها إلى الرجعية والاستعمار، مهما تزيت بأزياءٍ مزيفة عليها اسم "مصر" و "الوطنية"، وما إلى ذلك من شعارات ما رفعت إلا لتخدع الناس.

ونعود إلى الأمثلة؛ فهذه السياسة تؤكد أن من مسلماتها الأساسية[٩] "أن التعليم الحديث نظام حياة، يمتد بامتداد حياة

الفرد، ويرتبط بتغير دور الفرد في المجتمع؛ ذلك التغير الذي يتأثر بنموه العمري والمهني، ولذلك يتناول النظام التعليمي الحديث كل مراحل وجوانب النمو الإنساني، ويستغرق مختلف المؤسسات التي تسهم في إعداد الفرد للحياة الحرة المنتجة المثمرة".

حديث طوباوي جميل، يكفي -وبلا دراسة مدققة- أن تتلفت حولك لتلتقط عشرات الأمثلة التي تؤكد أن سياسة التعليم في مصر لا تقوم أبدا على هذه المسلمة. وحتى لا نستطرد يكفي أن نشير إلى أن النظام الرسمي للتعليم يخرج مرحلة الحضانة ورياض الأطفال من إطاره، وهي الفترة الأساسية التي تترسخ فيها الأسس والمبادئ التي تقوم عليها شخصية المواطن، وتُترك هذه الفترة للقطاع الخاص دون خطة أو برنامج!

مثال آخر: تقول الورقة أيضا إن سياسة التعليم في مصر تؤكد على ضرورة "إزالة الحواجز بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، في ضوء نظرة شاملة لإعداد "الأفراد"، وتقديم فرص تعليمية متعددة ومتنوعة لهم؛ بحيث

يتيسر لكل فرد فرص الإفادة من مختلف صور التعليم المتاحة، وفقًا لظروفه وإمكاناته الخاصة[١٠].

ونحن نتساءل: وكيف يتم هذا؟ وهل تم بالفعل؟ الإجابة هي بالنفي؛ إنها سطور براقة تأخذ بالألباب لرنين جرسها الجميل، لكنها خيالات وأضغاث أحلام تخدر النفوس، وليست من قبيل تلك الآمال والتطلعات التي تحفز وتثير المواطن أن يتحرك ويعمل!

والقارئ للفقرة الأخيرة من الورقة لابد أن يستغرق في الضحك؛ تطبيقًا للمثل القائل: "شر البلية ما يضحك"؛ ذلك أنها تأخذه إلى عالم وردي يخيل للإنسان فيه أن التعليم المصري هو "جنة الله على الأرض" إذا صح هذا التعبير، خاصة وأننا نقرأه في أواخر عام ١٩٨٤؛ أي بعد سنوات أربع من كتابتها؛ حيث تصرخ الوقائع والأحوال بأن ذلك الذي تتحدث عنه لم يحدث، على الأقل بهذه الدرجة أو بهذه الصورة.

فعلى أساس ما رسمته السياسة؛ "فإن حركة تطوير التعليم وتحديثه ستجري في التو (هكذا!!) وفي السنوات القادمة على خطوط متوازية، وفي تدفق وانسجام، وفي آن

واحد، وعلى شتى المستويات، وفي مختلف المواقع (الوزارة والمحافظات والمحليات)؛ فينتشر التعليم ما قبل المدرسي بحسب الإمكانات المتاحة (إنه يترك لنفسه الفرصة لكي يفلت عند الحساب!!)، والتعليم الأساسي يأخذ شكله وينمو كما وكيفًا، في الوقت الذي يتطور فيه التعليم الثانوي، وتتعدد مجالات الدراسة فيه، والتعليم الفني والمهني تزداد كفاءة الأداء فيه وجودة خريجيه، ويتطور فيه التعليم الثانوي العام، والتعليم في المناطق المستحدثة في الصحراوات والمدن الجديدة يجري على قدم وساق(!!)، في الوقت الذي ينهض فيه التعليم في الوادي، ويرتفع مستوى كفاءة الإدارة التربوية، وتتوافر الأبنية المدرسية والتجهيزات المدرسية، وتتحسن كفاءة محتوى التعليم وأساليبه، وتتطور مصادر تمويل التعليم ودعمه".

وتزيد الورقة في إغراق القارئ في التفاؤل المخدر فتقول: "والمستهدف أن يبدأ التطوير في العام ١٩٨٠، وأن تتحقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينيات.." ألسنا الآن على مشارف هذه الفترة؟ فهل تحقق هذا بالفعل؟

إن صفحات الدراسة الحالية مليئة بالإجابات المضادة، وكثير منها يستند إلى وثائق وتقارير رسمية!!

وإذا كانت سياسة التعليم في مصر قد أكدت في الورقة المشار إليها أهمية الاستناد إلى "الذاتية الثقافية العربية"؛ فإنه من الأهمية بمكان في موضوعنا هذا أن نسترشد بورقة المناقشة التي طرحها اتحاد التربويين العرب في ندوة خاصة عقدت ببغداد في صيف سنة ١٩٨١؛ بحثًا عن "نظرية عربية للتربية"(١١).

نحو نظرية للتربية:

- فالنظم التربوية العربية في حركتها نحو المستقبل، تحتاج إلى أكثر من نظرية عربية، بحسب الموضوع الجزئي أو الكلي الذي تركز عليه هذه النظرية؛ فهي في حاجة مثلاً إلى نظريات عربية في التعليم يكون موضوعها الموقف التعليمي داخل المدرسة وخارجها في الأقطار العربية؛ بظروفها وأوضاعها الثقافية، وبإمكانياتها المادية وعناصرها البشرية المختلفة "نسبيا" عن تلك التي توجد في الخارج، كذلك هي في حاجة إلى نظرية أو نظريات عربية في علم النفس التكويني (تكوين

الفرد ونمو الشخصية)، تنبثق من واقع حياة العرب وقيمهم، وتأخذ في الاعتبار خصائص الشخصية العربية الأصلية؛ بكرامتها ونخوتها، وجهادها واجتهادها، وزهدها وبساطتها وتقشفها.. إلخ، ومثل هذا يقال عن الحاجة إلى نظرية أو نظريات عربية في ديناميات الجماعة والعلاقات الإنسانية؛ تستقرئ عناصرها الأولى من واقع الحياة في القرية العربية، والحي في المدينة، كذلك فإن النظم التربوية العربية في حاجة إلى نظريات عربية في الإدارة التعليمية، وفي علاقات المدرسة بالبيئة، وفي اقتصاديات التعليم؛ وكلها تشتق من صميم الواقع العربي وأمل المستقبل.

❖ إن هذه النظريات وغيرها مما يمكن تسميته بنظريات فرعية؛ لا تقوم وتستقيم إلا بالبحث العلمي في مؤسسات قادرة على البحث المتقدم، داخل الجامعات العربية وخارجها على الصعيد القطري، وعلى الصعيد القومي. وتنمية هذه النظريات وإنضاجها يحتاج إلى وقت يمتد إلى عقود. ولا يفوتنا أن التوصل إلى نظريات من هذا القبيل يعني أن علوما تربوية عربية عصرية قد

قامت بالفعل، وأنه بقيام هذه العلوم يكون العرب قد بلغوا مرحلة الفطام.

❖ يبقى بعد ذلك النظرية العربية الشاملة في التنمية التربوية، التي تنظم النظريات الفرعية التي سبق إيرادها، وتنسجم معها وتتفاعل كلما تقدم البحث فيها جميعا. هذه النظرية الشاملة هي التي تستحق التفكير فيها من جانب التربويين العرب؛ أملاً في أن يكون هذا التفكير وما يتمخض عنه من ملاحظات ومقترحات؛ إشارة بدء في بناء النظرية (١٢).

❖ إن التربية في نموها لا تصح رؤيتها في ضوء نفسها؛ وإنما هي ترى عادة رؤية سليمة، من خلال السياق السياسي الاجتماعي الاقتصادي الذي توجد فيه وتتحرك به وله، ومن أجل هذا كانت النظرية الشاملة للتنمية التربوية أوسع من مجرد نظرية في التربية بحدودها التي نعرفها في التعليم النظامي؛ إنها نظرية واسعة سعة الثقافة العربية "بالمعنى الأنثروبولوجي"، وتعتمد على حقائق الواقع العربي؛ بعناصره السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، المتحكمة في التربية

والمواجهة لنموها، وفي نفس الوقت تضع نصب عينيها وظيفتها في تمكين التربية من النمو بالمعدل المرجو لخدمة أهداف المجتمع العربي.

كيف نصل إلى فلسفة التعليم:

أما الطريق الإجرائي الذي نقترحه للوصول إلى النظريات الفرعية، ثم إلى النظرية العامة بالنسبة إلى التعليم في مصر؛ فيمكن إيجازه فيما يلي من مسارات[١٣]:

١- المسار الأول؛ تسير فيه مجموعة من الباحثين تضع أمامها كافة المشروعات والجهود التي قُصد بها تطوير التعليم في مصر، وإصلاح شأنه؛ سواء تلك التي وقف بها عند حد القول والكتابة، أو تلك التي عرفت طريقها بالفعل إلى مجال التطبيق جزئيا أو كليا؛ لدراسة ما شابها من سلبيات، وما وقف في طريقها من عقبات، والأسباب والعوامل المسئولة عن ذلك، والوقوف على إيجابياتها.

٢- المسار الثاني؛ لا يكون –عند مرحلة البحث والدراسة– بالتصدي لقضية التعليم ككل؛ إن ذلك قد يتيح فرصة النظرة العامة الشاملة، ولكنه في أغلب الأحوال قد يؤدي إلى إغفال بعض الجوانب الهامة في القضية، وإعطائها

الوزن الذي تستحقه، وينتهي إلى عموميات وتجريدات تتشبع باللفظية والطموح، الذي يتجاوز إمكانيات التنفيذ والتطبيق، ومن هنا فإنه من الضروري في البداية ألا يكون البحث عاما؛ بل تعقد مؤتمرات نوعية لدراسة المشكلات والأوضاع الحالية في؛ نظام التعليم، المعلم، إدارة التعليم، مناهج التعليم، الأمية، تعليم الكبار.. إلخ.

٣- المسار الثالث: يتصل بخبرات وتجارب المجتمعات الأخرى التي سبقتنا في مضمار التقدم؛ ذلك أن معرفتها أمر هام وضروري؛ للوقوف على ذلك النظام الذي ساعد على مثل هذا التقدم، وفهم هذه الفلسفة التي تكمن وراء ما بذل من جهود، وما أقيم من مشروعات؛ وهذا لا يكون بمجرد قراءة ما كتب عن هذه المجتمعات؛ وإنما يكون بإرسال عددٍ من المختصين في مهمات علمية إلى بعض البلدان المتقدمة في الشرق أو في الغرب؛ لدراسة النظم التعليمية ومناهجها وفلسفتها وسياسات التعليم مدة كافية، قد تستغرق شهورا، وتدوين نتيجة هذه الدراسة في تقارير توضع تحت يد الذين سيتولون صياغة الفلسفة أو النظرية العامة لتعليم في مصر.

٤- والتعليم ليس مسألة فنية فقط؛ وإنما هو موضوع له جوانبه القومية والسياسية؛ لذلك كان ضروريا أن تأخذ الأحزاب السياسية على عاتقها دراسة قضايا التعليم ومسائله؛ بعقد عدة مؤتمرات، وإجراء المناقشات الواسعة حول الموضوع، مع تسجيل كل هذا، ووضعه في تقارير خاصة.

٥- وهناك من الزوايا والجوانب في حياتنا التعليمية ما لا يمكن إدراكه إدراكًا سليما، عن طريق الدراسات المكتبية وحدها؛ ومن هنا فمن المستحسن أن تشكل لجان لمختلف المحافظات بالجمهورية، تزور المدارس والإدارات التعليمية، وتدخل الفصول، وتسأل المدرسين والإداريين والنظار فيما يواجهونه من مشكلات، وما يقابلونه من صعاب؛ فذلك يتيح فرصة ذهبية لإعطاء صورة فوتوغرافية لواقع التعليم في مصر، بعيدا عن التزييف، ومحاولات التزوير، وأساليب المداراة، وغير ذلك من وسائل طمس معالم الواقع.

٦- ومسألة التعليم لا تهم العاملين بأجهزة التعليم فقط؛ إذ لا يوجد على وجه التقريب منزل إلا وله ابن أو ابنة أو أكثر في دور العلم، ومعنى هذا ضرورة مشاركة أولياء

الأمور في مناقشة القضية. ولا شك أن وسائل الإعلام المختلفة هي المجال الهام الذي يخدم هذا الغرض، ويكون ذلك بتخصيص مختلف الصحف والمجلات أماكن فيها لنشر ما تتلقاه من آراء، وكذلك بالنسبة للإذاعة والتليفزيون، وتكون هناك لجنة لتجميع ما يذاع وينشر من آراء، وتلخيصه وتصنيفه.

وبعد تجميع مختلف التقارير والدراسات السابقة من هذه المسارات الست؛ تشكل هيئة قومية لدراستها، والخروج بإطارٍ عامٍ يحدد فلسفتنا التربوية، وأبعادها المختلفة.

إن دعوتنا إلى استقطاب فكري أو وحدة فكرية في مجال التعليم؛ ليس دعوة إلى واحدية فكرية، أو إلى سيادة فكرة واحدة أشبه بالعقيدة النهائية الجامدة؛ إنها دعوة إلى تصفية بقايا الفكر الإقطاعي والرأسمالي والاستعماري في بلادنا؛ هذه البقايا التي تحول دون الرؤية الصحيحة لمشكلاتنا التربوية، والحلول الصحيحة لها.

وهي ليست دعوة إلى منظومة محددة من الأفكار الجاهزة؛ بل هي دعوة إلى نظرة جديدة، تتسلح بعقلية علمية موضوعية، تتبين بها قوانين الحركة الثقافية من حولنا،

والحركة الاجتماعية، ونسعى بها للسيطرة عليها، وتوجيهها لخدمة أهدافنا ومبادئنا.

إنها ليست إذن دعوة إلى كهنوت فكري أو عقائد جامدة؛ ذلك أن العقلية العلمية وتطبيقها، عقلية تقدمية، متجددة لا تحتجزها أوهام، ولا تحركها انفعالات، ولا تقف بها غايات نهائية؛ بل هي حوار متحرك مع الواقع المتحرك أبدا، وهي ليست حوارا متعاليا على هذا الواقع؛ بل هي حوار فعال في هذا الواقع، يختبر مفاهيمه وينضجها ويجددها بالممارسة الحية، والنقد الخلاق[١٤].

ولا نستطيع أن نترك هذا الجزء دون أن ننبه على ضرورة التغلب على تلك الآفة المزمنة التي تشمل حركة التعليم في مصر؛ ألا وهي "خلو مواقع السلطة التعليمية من أصحاب الفلسفة التربوية"؛ فطبيعة مصر النهرية حتمت أن تكون منذ أقدم العصور وحدة سياسية تتصف السلطة فيها بالمركزية المتطرفة. ولما كان ذلك قد استمر آلاف السنين؛ فقد أصبح المجتمع المصري مجتمعا حكوميا، تلعب فيه الحكومة الدور الأكبر والأهم، ووقر في أذهان الناس أنها هي القوامة على كل صغيرة وكبيرة، وأنها إذا قالت هذا

حق؛ فلا ينبغي القول بعكس ذلك، وإذا قالت هذا خطأ؛ فينبغي الاعتقاد في صحة هذا الرأي. ومن هنا كان لنا أن نعلق أهمية كبيرة على شخصية القائم بالسلطة، وسير العمل[١٥]، ومن هنا أيضا كان لنا أن نعلق أهمية كبيرة على شخصية القائمين بالسلطة التعليمية في البلاد. ومن المؤسف؛ فإن معظم مواقع السلطة التعليمية منذ عشرات السنين حتى الآن؛ كانت تخلو من ذوي الفلسفة التربوية الواضحة المعالم، البينة القسمات، المتسقة الجوانب إلا في ظروف قليلة، وشخصيات معدودة.

وأهمية ذلك تكمن في ضرورة ضمان وجود إطار فكري موحد متسق ينظم أعمال الأجهزة التعليمية، ويهدف إلى تحقيق أهداف محدودة واضحة، وكذلك دراسة المشكلات والقضايا دراسة جادة بعيدة عن المزايدات، والولع بمجرد رفع الشعارات، وأيضا توفير الأسس الفكرية التي تكفل قيام العمل التعليمي قياما صحيحا وسليما. ولا ينبغي أن يزعم أحد أن الوزارة منصب إداري بحت؛ إنها منصب سياسي، والمنصب السياسي لابد أن تتوفر لشاغله الرؤية الفكرية العامة، والموقف الفلسفي المحدد، هذا بالإضافة إلى أن ذلك

إذا كان من الممكن أن يحدث بالنسبة للوزارات الأخرى؛ إلا أنه لا يمكن أن يكون كذلك لوزارة التربية والتعليم؛ فمهمتها إنسانية بالدرجة الأولى، مهمتها بناء البشر، وعملية كهذه لا يمكن أن تدور في أطرٍ إدارية بحتة، دون فلسفة واضحة وإطار فكري متسق[١٦].

والأمر ليس أمر وزير فقط، ولكنه ينطبق كذلك على كافة القيادات في مختلف الأجهزة التعليمية، والقصص كثيرة تلك التي يرويها المدرسون الجدد الذين يتخرجون في معاهد وكليات إعداد المعلمين، وكيف أنهم عندما يبدأون في ممارسة المهنة يملأهم الحماس لتطبيق ما تلقوه من أفكار ونظريات في العلوم التربوية والنفسية، ثم إذا بهم يصطدمون بقيادات متحجرة تجد السلامة في الروتين، والخطورة في التجديد والابتكار، تجد العافية في السير وفق قواعد عفنة، أكثر مما تجدها في النظريات والأفكار التربوية التقدمية.

ولا شك أن هذا النقص الكبير يضع الفكر التربوي أمام عقبات تحول بينه وبين تحقيق الهدف المرجو منه، وخاصة تغيير الواقع ونقده وتحليله ومواجهته، مادامت قيادات العمل التعليمي لا تؤمن به إلا من حيث "التظاهر"، والمشاركة

اللفظية. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، وإنما يتعداه إلى خطر آخر؛ وهو افتقاد العمل التنفيذي للوضوح الفكري اللازم لحسن سيره، وفيه أيضا إفقار الفكر التربوي، وحرمانه من الثراء الذي يمكن أن تكسبه إياه خبرات الواقع.

هوامش الفصل الثاني

١. صادي سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢، ص ٤٧.
٢. المرجع السابق، ص ٤٨.
٣. محمد الهادي عفيفي: في أصل التربية، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، ١٩٨٠، ص ١٠.
٤. زكي نجيب محمود: في حياتنا العقلية، بيروت، دار الشروق، ١٩٧٩، ص ٨٠.
٥. محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، ص ١٢.
٦. عبد القادر يوسف: حول النظرية العربية في التربية، في مجلة (المستقبل العربي) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، فبراير ١٩٨٢، ص ٥٦.
٧. المرجع السابق، ص ٥٧.
٨. محمود [...] : حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر، وثيقة مرجعية رقم (٦) قدمت في اجتماع الخبراء حول فلسفة التربية وأهدافها في البلاد العربية، بيروت ١١/٢٨ - ١٩٧٧/١٢/١ على الآلة الكاتبة، ص ٢٥.

٩. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم في مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، يوليو ١٩٨٠، ص ١١.
١٠. المرجع السابق، ص ٢٢.
١١. محمد أحمد الغنام: حول نظرية عربية جديد للتربية، في مجلة (التربية الجديدة) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت العدد الثالث والعشرون ١٩٨١، ص ٦.
١٢. المرجع السابق، ص ٧.
١٣. ذكرنا هذا الرأي في خطاب مفتوح وجهناه إلى رئيس وزراء مصر الأسبق الدكتور محمود فوزي، ونشر بمجلة المصور في ١٩٧١/١/٥.
١٤. محمود أمين العالم: الثقافة والثورة، بيروت، دار الآداب، ١٩٧٠، ص ١٨٧.
١٥. سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢، ص ١١٢.
١٦. ....

الفصل الثالث

أزمة الفكر التربوي في مصر

.. وكأن عجلة الزمان لا تدور!!

عندما تولى الدكتور محمود فوزي رئاسة الوزارة عقب وفاة الرئيس الراحل جمال عبد الناصر في خريف ١٩٧٠؛ نشر محمد حسنين هيكل حديثًا هاما معه؛ أكد فيه الدكتور فوزي على أنه يولي اهتماما كبيرا لقضية التعليم، لاعتقاده بأنه السبب الرئيسي الذي جعل بلدا مثل اليابان تحقق ما أصبح يسمى بـ "المعجزة اليابانية"، مع أنها بدأت مسيرة الحداثة مع مصر في مطلع القرن التاسع عشر.

صحيح أن هذا الرأي يحتاج إلى مناقشة لاختلاف الظروف التي أحاطت بعد ذلك بالبلدين، لكن ما يهمنا إبرازه هو ذلك النشاط الذي دب في مختلف الجهات بحثًا ونقاشًا، وتفتيشًا في "التعليم"، وكأن القوم قد اكتشفوا أهميته فجأة، ولكنها "عادة قومية" لا في مصر وحدها؛ وإنما في معظم -إن لم يكن كل- بلدان العالم الثالث؛ حيث يتمحور النشاط عادة حول رأي السلطة، واهتماماتها؛ فيقف الحاكم

كالمايسترو، تتعلق بحركة يده العيون؛ فتعلو الأصوات حيث تشير، وتنخفض حيث تريد.

وفي إطار هذه "الموجة" من الاهتمام بقضايا التعليم؛ كلفت مجلة "الفكر المعاصر" عددا من المهتمين بكتابة بعض المقالات والدراسات حول هذا الموضوع، وكان من نصيب كاتب هذه السطور مقالٌ مطولٌ بعنوان "أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة".. كنت ما أزال أخطو خطواتي الأولى على طريق "العلوم والدراسات التربوية"؛ فرحت أفتش وأنقب في مسارات الفكر التربوي؛ فخرجتُ بجملة من المؤشرات التي دلت من خلالها على أن هذا الفكر يعيش في مصر أزمة حادة.. كتبته بكل ما أملك من صدق وحماس يملكهما عادة كل شخص يمارس عملاً في خطواته الأولى، حتى إننا نعبر عن ذلك بقولنا "الغربال الجديد له شدة"!! ومن هنا جر علي هذا المقال من المتاعب والمضايقات الشيء الكثير.

وتمر السنوات والأعوام حتى نصل إلى أواخر عام ١٩٨٤. بعد أربعة عشر عاما شهدت مصر فيها من الأحداث والأهوال والتغيرات ما شهدت، وتبدلت فيها قوى، وحلت محلها أخرى، واختفت تيارات وتحولت أخرى،

وكُلفت أن أكتب الكتاب الحالي.. وأثناء تفكيري في الموضوعات التي ينبغي معالجتها؛ برز موضوع "الفكر التربوي في مصر" في قائمتها؛ ربما لاهتمامات خاصة أوليها دائما لهذا الجانب، وربما لأنه بالفعل يعتبر "القضية الأم".

المهم عندما بدأت أفكر في الملامح التي يمكن أن يشتمل عليها الموضوع؛ إذا بي أجد نفسي أدور في نفس الفلك السابق.. أجد نفسي أمام نفس المظاهر، ونفس أوجه القصور والخلل.. قد تتغير الأمثلة، وقد تختصر بعض الجوانب.. لكن تظل المحاور ويظل الجوهر هو هو. وهنا لابد أن يقفز التساؤل المحزن: هل من المعقول أن تظل مظاهر أزمة الفكر التربوي في مصر عام ١٩٨٤ هي نفسها عام ١٩٧٠؟ ألسنا نؤكد ونشير دائما إلى أن الفكر "إفراز" للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها، وبالتالي مادمنا نعيش الآن ظروفًا أخرى؛ ألم يكن من المتوقع أن تتغير نوعية المشكلات ومظاهر الخلل؟

هو تساؤل وجيه على الرغم من أنه محزن، لكن السؤال الذي لا يقل عن ذلك أهمية يتعلق بالقضية المحورية لموضوعنا.. هل كان المجتمع المصري يملك هوية خاصة

فكرية عبر عنها فكره بصفة عامة؛ حتى يمكن القول بأن الفكر التربوي أيضا عبر عنها؟ في اعتقادي أن الإجابة هي بالنفي.. لقد كان ما يجري في مصر شيء، والمسار الذي يسير فيه الفكر التربوي شيء آخر.. صحيح كانت تبرز موضوعات واهتمامات تلتقي مع الأحداث؛ لكنه اللقاء الشكلي المصطنع، أما المضمون والمحتوى فغير ذلك.. صحيح في أثناء المد القومي في أواخر الخمسينيات برز اهتمام الفكر التربوي بالقومية العربية، وفي الستينيات أثناء المد الاشتراكي؛ برز اهتمامه بالاشتراكية، لكن المضمون كان واحدا في كل الفترات وفي كل العهود، والذي كان يتغير هو الزي فقط.. لأنه فكر تابع لا إبداع فيه ولا ابتكار، ومن هنا فقد قدرته على التعبير عن هذا المجتمع، ومن هنا فإن مشكلاته منذ خمس عشر عاما تظل هي نفس مشكلاته اليوم، ولو قد التحم هذا الفكر مع قضايا هذا المجتمع ومشكلاته لاكتسب "ذاتية" تميزه، وبالتالي لاختلاف شكله، واختلفت اتجاهاته باختلاف الفترات والعهود.

وتلك هي "الأزمة" الحقيقية التي نحن عنها غافلون، وما غفل عنها الآخرون الذين يتربصون بمقدرات هذه البلاد،

والذين يهمهم أن تستمر ضعيفة راكعة، الذين يعملون على استغلالها وكبتها وتخريبها، والذين لا يريدون لها إلا أن تعيش حياة القهر وتذوق المرارة بصفة مستمرة.. ومن طرقهم في ذلك استلاب العقل المصري بإغراقه في مشكلات غير مشكلاته، بوضع نماذج ومثل غير ما يحتاجه، بإغراقه في اتجاهات وقضايا غير أساسية لمجتمعه؛ فيظل "مغيبا"، وبالتالي يستمر الواقع بمشكلاته التي لابد أن تتفاقم، ولابد أن تتضخم وتتوالد، ولابد أن تتعقد مادمنا لا نبصر الطريق الصحيح لمواجهتها.

من أجل هذا لم نكن لنبالغ في كثير أو قليل عندما قلنا إن قضية "الفكر التربوي في مصر" هي القضية الأم التي منها يمكن أن نفرع العديد من المشكلات، مع تسليمنا بالطبع بتلك المقولة التي أصبحت من مسلمات الفكر المعاصر؛ وهي أن التعليم إنما هو مجرد منظومة جزئية من النظام الأكبر، وهو البنية الاجتماعية.

هل يمكن للقارئ بعد هذا أن يغفر لي أن أعيد في الصفحات التالية بعض الأفكار التي سبق أن كتبتها في فبراير عام ١٩٧١؟

غياب "الذاتية" الفكرية:

الفكر قاسم مشترك بين مختلف الأمم، ساهمت في تنميته وتطويره وإثرائه جهود بشرية أكثر من أن تعد، أو تحصى عبر الزمان، وفي مختلف البلدان. هذا حق لا شبهة فيه، ولكن من الحق أيضا أن نقول إنه على الرغم من ذلك فلابد أن تكون لكل مجتمع ملامح خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات (وخاصة تلك التي لا تعيش مثل ظروفه)، و"هوية" تشع روحها في مختلف الأعمال الفكرية؛ فأنت إذ تنظر إلى الفن والأدب في مصر القديمة، تجد الملامح الفرعونية واضحة بحيث لا يصعب عليك أن تميزها عن غيرها من أعمال اليونان في العصور القديمة أيضا، أو غيرها من حضارات. وأنت إذ تقرأ "الأيام" لطه حسين، أو "زينب" لهيكل، و"عودة الروح" للحكيم، و"الأرض" للشرقاوي، وثلاثية بين القصرين لنجيب محفوظ.. إلخ؛ تجد الهوية الثقافية المصرية واضحة القسمات، بارزة المعالم، فاقعة اللون بحيث لو قرأت هذه الأعمال بأي لغة أخرى غير اللغة العربية لن تخطئ الأمر، على الرغم من ذلك.

أما في فكرنا التربوي؛ فلن تجد مثل هذه "الهوية". إنك تستطيع أن تنقل كثيرا من أعمالنا التربوية إلى الإنجليزية أو الفرنسية أو أي لغة أخرى، وفي كل مرة ستظن أنك تقرأ لأصحاب اللغة التي تقرأ بها، أما "المصرية" أو "العربية"؛ فلن تخطر لك ببال؛ بحيث يمكننا أن نقول إن "المصرية" أو "العربية" في هذه الكتابات لا تكاد تزيد عن "اللغة العربية"، ودار ومكان النشر!!

أما مظاهر غياب الهوية أو الذاتية الفكرية في كتاباتنا التربوية، فيمكن بيانها فيما يلي:

١- النغمة غير الصحيحة في تناول تراثنا التربوي:

لقد كان المظهر الأول الذي نوهت به في مقالي المشار إليه هو "إغفال التراث الفكري العربي القديم والحديث"؛ وهذا هو الجانب الوحيد – ربما – الذي تغير في السنوات الماضية.. لقد نعيت عام ١٩٧١ على فكرنا أنه غارق لأذنيه في الكشف عن آراء أفلاطون وروسو ولوك وديوى، وغيرهم من فلاسفة التربية الغربيين، دون أدنى عناية باستقراء آراء المفكرين التربويين العرب والمسلمين.

إن القارئ قد يدهش أنني أصبحت أشكو من "طوفان" نتائج هذا الاستقرار الذي كان أملاً لي ومطمعا؛ ذلك أنه قد حدث في صورة "هوجة" وكتابات واضح أن أصحابها إنما "يسايرون" و"يشايعون" أو يركبون الموجة!! إن العناية بالتراث لا يمكن أن تقف عند حد إعادة نشره ولو على صفحات بيضاء مصقولة؛ وإنما تعني تحليله وتقويمه، تعني الكشف عن الظروف التي أبرزته ونقدها.. تعني إبراز ما يمكن الإفادة منه حاليا، ومالا يمكن في ضوء المقارنات بين الظروف والأحوال.

لكن الطابع الغالب على تلك الأعمال؛ هو النظر إليها بعين "التقديس" الذي ينزهها عن النقد، وإحاطتها بهالات من التقدير، وآيات المدح والإعجاب.. إن ذلك نقبله بالنسبة للدراسات التي تتناول "الأصول"؛ كما هي في القرآن الكريم والسنة النبوية، وإن كانت تلك أيضا بحاجة إلى "علمية" النظرة، ولكن "التقديس" لا يمكن أن يكون مقبولاً أبدا خارج هاتين الدائرتين؛ فالغزالي وابن سينا وابن خلدون وغيرهم مفكرون لهم اجتهاداتهم، ونحن أيضا لنا اجتهاداتنا، ويجوز عليهم التصويب والتخطئة.

هذه ناحية، وناحية أخرى هي ذلك الإصرار "غير الذكي" في محاولة التأكيد على أن كل رأي تربوي حديث قد سبق لعلمائنا أن قالوه وكتبوا عنه، وبأن فلان قد سبق روسو بألف سنة، وأن علان قد سبق ديوي بعدة قرون في القول بكذا وكذا..!!

إن الخطأ القاتل الذي يقع فيه هؤلاء؛ هو أنه مادمت عظمة س أو ص من مفكري العرب تتمثل في أنه قال برأي فلان وفلان من مفكري الغرب؛ فمعنى ذلك أن معيار التفضيل معيار مستمد من الفكر الغربي، وبالتالي يكون هو الأفضل..!! فهل يسعد هؤلاء المتحمسون لهذه النتيجة المنطقية التي لابد أن يؤدي إليها منهجهم في المعالجة؟

ثم كيف يمكن أن يقبل العقل القول بأن نفس القضايا ومحاور الاهتمام الآن كانت هي هي قضايا ومحاور الاهتمام لدى قدامى مفكرينا؟ إن الظروف غير الظروف والعصر غير العصر، والناس غير الناس؛ أفلا تكون الاهتمامات مختلفة؟ أفلا تكون محاور المشكلات متباينة؟

كذلك فإننا عندما دعونا إلى مد يد البحث والاهتمام لتراثنا التربوي؛ لم نكن نقصد حصر هذا التراث في حدود

الأزمنة القديمة وحدها.. إنما نقصد أيضا ذلك الزمن القريب؛ البحث والتنقيب في كتابات الطهطاوي، وعلي مبارك، وطه حسين، والقباني، ولطفي السيد، ومحمد عبده، وجاويش، وغيرهم.. وعندما نقول "وغيرهم"؛ نقصد مجموعة أخرى لم تكتسب شهرة ثقافية عامة، مع أن لهم جهدهم العملي والفكري؛ مما يقتضي ضرورة الكشف والتنقيب عنه..

٢- الاغتراب عن الواقع المعاصر:

والواقع الذي نشير إليه هنا هو "الواقع الاجتماعي"، وحرصنا على ذلك التحديد لأن الدراسات التربوية في السنوات الماضية قد بدأت – والحق يقال – في استخدام أدوات المنهج العلمي، والاتجاه إلى الميدان العملي؛ لكن ما نأخذه عليها هو أنها تركز بصفة رئيسية على ما يحدث ويدور داخل مؤسسات ومعاهد التعليم.. إن ذلك مطلوب بطبيعة الحال، لكن أن يستحوذ على الكم الأكبر من الجهد؛ فذلك هو الخطأ، فالواقع الاجتماعي متخم بالمشكلات التي تتطلب تشخيصا وحلولاً، وخاصة من الزاوية التربوية.

فهناك مشكلات مسحتها العامة أنها "هندسية" أو "عسكرية" أو "اقتصادية"، لكن كلاً منها لابد وله جوانب

أخرى تتعلق بالقيم والاتجاهات والمفاهيم السائدة؛ وهذا ما يملك عالم التربية أن يقول فيه شيئًا.. إن قضية مثل "الإسكان" لا تتعلق بالتمويل وتوفير أدوات البناء والأرض والأسعار وما إلى ذلك؛ وإنما لها آثارها التربوية الخطيرة في علاقات أفراد الأسرة بعضهم ببعض؛ في مشاعر السخط التي تمتلئ بها قلوب المحرومين من نزعات الاستغلال والرغبة في الكسب الحرام.. إلخ، ومع ذلك، فلا نجد من الباحثين من يتطرق إليها.

والعبارة التي تتردد من حين لآخر حتى فقدت فاعليتها وتأثيرها؛ ألا وهي "انضباط الشارع المصري"، فهل هي حقًا مهمة وزارة الداخلية؟ مؤشرات الأحداث الجارية تؤكد هذا في تلك الحملات المكثفة من رجال الشرطة في كل شارع، وزحمة الجزاءات والمخالفات؛ فهل المسألة مسألة "وقوف في الممنوع"، أو "تجاوز السرعة" أو "كسر إشارة"، أو ما إلى ذلك، أم أنها تتعلق بشيوع القيم والاتجاهات المتصلة بالأمانية، وضعف مشاعر الولاء والانتماء، والميل إلى التسيب.. وهكذا، وهل معالجة هذه الجوانب لا تكون إلا بـ "الحبس" و "الغرامة"، أم نسبقها وفقًا لمنطق الطب الوقائي

بأسلوبٍ في التربية وطريق في التنشئة لا تجعل المواطن يقع أصلاً في مثل هذه الأمور؟ إن أحدا من الباحثين في التربية لا يدلي برأي في هذا، رغم أنها قضية ملحة تطل برأسها بين حينٍ وآخر.

وهذه الخطوات التي اتخذتها القيادة السياسية في مصر نحو إقامة علاقات "سلام" مع إسرائيل، مع التضحية بعلاقات مصر بسائر الدول العربية، وإلى أي حد حدث "سلام" حقيقي بيننا وبين إسرائيل.. ما أثر ذلك على سلوكنا واتجاهاتنا؟ وهل حدث ما توقعه السادات من القضاء على "الحاجز النفسي"؟ وما هي الآثار التي ترتبت على غياب مصر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بكل أجهزتها المتعددة ودراساتها وبحوثها ومؤتمراتها؟

إن أحدا من الباحثين في التربية لا يلتفت إلى مثل هذه القضية، مع أنها تشكل واقعا أليما.. غاية في الألم!!

ولم تكن سياسة الانفتاح مجرد فتح الأبواب للبنوك والشركات الأجنبية، ولم يكن مجرد إطلاق سراح فئات الطفيليين والمستغلين والمضاربين؛ كي يرتعوا كما يريدون نهبا ونهشًا في جسم الاقتصاد المصري، ولكن كانت له آثاره

المدمرة في "البناء القيمي"؛ الذي أصبح يحكم السلوك الاجتماعي، بل والسلوك الفردي في مصر، وكان التعليم نفسه من أولى ضحاياه في سيطرة الدروس الخصوصية، واستشراء التعليم الخاص، والنزيف المستمر للكفاءات إلى الخارج، وتفسخ العلاقات الأسرية، وغير ذلك من مظاهر لابد أن تنتج عن بنية اقتصادية أصبحت محكومة بقوى الاستغلال والاحتكار.

ترى كم بحث تربوي تصدى لهذه القضية؟ لقد تصدى لها السياسيون والاقتصاديون والاجتماعيون، ولكن رجال التربية حتى الآن لم يتحركوا مع الأسف الشديد.

.. وهكذا عشرات القضايا الكبيرة الخطيرة التي نفتش عنها في الكتابات التربوية فلا نجدها؛ لأن العقلية "التكنوقراطية" مازالت تحكم الكثيرين؛ فتحصرهم في مشكلات العلم نفسه، وفي قضايا المهنة نفسها، في غفلة من تلك الحقيقة الأكبر؛ وهي أن كل هذا إنما هو تروس في آلة المجتمع.. فأيهما أولى وأجدر بالبحث؟!!

٣- التبعية:

فلقد كان من شأن الظروف القاسية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا التي عاشها المجتمع المصري حتى أواخر القرن الثامن عشر أن تخلق مناخًا لا يمكن أن يساعد على ظهور ونمو أي فكر عميق وناضج، حتى إذا بدأت مصر اتصالها بالعالم الخارجي؛ كان من الطبيعي أن نلجأ إلى الترجمة والنقل عن الغير، وأن تكون المصادر التي ننقل عنها ونترجم هي تلك البلاد التي كانت تمثل قمم الحضارة العالمية؛ مثل بريطانيا وألمانيا وفرنسا، ومن هنا كانت البعثات في معظمها تتجه إلى ذلك الميدان، فغلبت المؤثرات الإنجليزية والألمانية والفرنسية على مختلف الكتابات في مختلف الميادين التي تناول فيها الكتاب موضوعات ثقافية حديثة؛ فالقارئ لكتابات؛ الطهطاوي، وعلي مبارك، والشيخ حسن توفيق، وعبد العزيز جاويش، وأبادير حكيم، ولطفي السيد؛ يلمس ذلك بوضوح، وأصبحت آراء؛ بستالوتزي، وروسو، وسبنسر، وفروبل، وهربارت؛ صاحبة السيادة والشيوع.

وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينيات؛ فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى، والحق أن التجارب والكتابات التربوية التي شهدتها الولايات المتحدة في أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم، وأسرعت كثير من المجتمعات (حتى تلك المجتمعات التي كانت أكثر عراقة في الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا) إلى النقل والاقتباس، بل لقد وقع الاتحاد السوفيتي في أوائل الثورة الاشتراكية في شيء من هذا؛ فتأثر بعض الوقت بآراء جون ديوي التربوية، وكان طبيعيا أن يحدث مثل هذا في مصر؛ فاتجهت أغلب البعثات التربوية إلى الولايات المتحدة، وخاصة بالنسبة لهيئة تدريس معهد التربية العالي للمعلمين (كلية التربية، جامعة عين شمس الآن)، وحظيت المؤلفات الأمريكية بأكبر قسط من الترجمة إلى اللغة العربية، حتى إننا يمكن أن نقول إن فيلسوفًا غربيا لم تترجم كتبه إلى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوي؛ مثل: "المنطق"، "نظرية البحث"، "البحث عن اليقين"، "الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني"، "الخبرة والتربية"،

"الديمقراطية والتربية"، "المدرسة والمجتمع"، "الفن خبرة"، "تجديد في الفلسفة"، "الحرية والثقافة".. إلخ.

نقول إن ذلك كان طبيعيا في أول الأمر، ولم يكن هناك غبار عليه؛ فالثقافة الناشئة لابد أن تأخذ عن الثقافة التي سبقتها في التقدم، هكذا فعل العرب بالنسبة للثقافة اليونانية، وهكذا فعل الغرب بالنسبة للثقافة العربية. ولكن لابد من تجاوز هذه المرحلة إلى مرحلة أخرى؛ حيث يتم الهضم والتمثيل، ويظهر التأليف والابتكار. وليس معنى ذلك أنه لا نقل ولا تأثر بعد ذلك؛ فلابد من النقل والترجمة والتأثر، مادمت الحضارة الأخرى مازالت مستمرة في النمو والتطور، ولكننا نؤكد على ضرورة أن يبدأ التأليف والابتكار. لقد مر علينا ما يزيد على المائة والستين عاما، ومازلنا حتى الآن نعيش على ما نتلقفه من فتات من على مائدة الغير.

صحيح أن العرب عندما نقلوا وترجموا عن اليونـان؛ كانت الثقافة اليونانية قد اكتملـت وانتهـت وتحـددت أهـم ملامحها وقسماتها، وهذا مكن المفكرين العرب من هضـمها وتمثلها، بينما نجد أن هذا لم يحدث بالنسبة لموقفنا الحاضر؛

حيث لم تنته الثقافة أو الحضارة الغربية، ومازلت في النمـو والتقدم، ولم يتم بعد هضمها وتمثلها كلها. ولكن هل معنـى ذلك أن ننتظر حتى تكتمل الحضارة الغربية وتنتهي لنبدأ في التأليف والابتكار؟ إن ذلك قد يستغرق مئات السنين. وهـل لابد أن ننتظر حتى نهضم ونتمثل "كل" هذا الكم الهائل مـن الثقافة الغربية حتى نتمكن من التأليف والابتكار؟ كلا بطبيعة الحال. وإذا ظللنا نرفع الأيدي محذرين من التأليف والابتكار لأننا لم نهضم ونتمثل الثقافة الغربية كلها الآن؛ فسوف نكون في ذلك مرددين لدعوى مشابهة كان الإنجليز يرفعونها فـي وجهنا عندما كنا نطالب بالجلاء: "لا نستطيع أن نترك بلادكم الآن، سوف ننتظر حتى يصبح الجيش المصري قادرا علـى الدفاع عن البلاد، والاعتماد المستمر على الغير هو نفسه إذا طال عن الحد اللازم قد يكون حائلاً بيننا وبين تنمية وتطوير القدرة الذاتية التي تمكننا من الوقوف علـى أرجلنـا، ومـن الغريب أنه رغم تعدد "السياسات" فـي العهـود التاريخيـة القريبة من بعد الحرب العالمية الثانية إلى الآن، فمازال الفكر التربوي الأمريكي مسيطرا وشائعا في كتاباتنـا التربويـة، وكان الوعاء الاجتماعي الذي كان يصب فيه هذا الفكر مثله

في الولايات المتحدة من نصف قرن كما هو الآن في مصر، ومثله في مصر منذ أربعين عاما كما هو الآن فـي مصـر أيضا، هذا إلا إذا استثنينا تلك الزيادة في صـفحات بعـض الكتب عن الاشتراكية وعن المجتمع الاشتراكي فـي فتـرة الستينيات كمجرد "مسايرة"؛ لا عن اقتناع بـدليل أن الـذين رددوا الشعارات الاشتراكية في التربية كان معظمهـم مـن تلاميذ المدرسة الأمريكية، وكانت الآراء التـي يسـوقونها نفسها هي آراء فلاسفة التربية الأمريكية، مع إجراء بعـض التعديل اللفظي "ليجاري" التيار السائد!!

ضعف الرأي العام التعليمي

ولاشك أن الرأي العام يلعب دورا هاما وخطيرا بالنسبة للفكر التربوي؛ فهو المجال الذي سيتلقى ما ينشر أو يذاع من فكر؛ فيحكم على هذه الأفكار بالموت لتفاهتها أو خطئها، ويدعم أخرى لعمقها أو صوابها، أو غير ذلك من أسباب. وهو الذي يفرض أحيانًا دراسة بعض القضايا الملحة، وما يؤسف له أننا ننتقد مثل هذا الرأي العام؛ مما يزيد من حدة أزمة فكرنا التربوي، ويضعف موقفه. ويرجع هذا

لأسباب متعددة؛ بعضها لقصور في الفكر التربوي نفسه، والبعض الآخر لأسباب خارجة عن إرادته.

فمن حيث ما فيه الفكر التربوي من قصور؛ فهذا واضح في ثنايا هذا المقال.

وأما من حيث الأسباب التي ترجع إلى حملة الفكر التربوي؛ فهي تتضح بالإشارة إلى تلك العزلة التي يعيشها الكثيرون منهم عن أجهزة الإعلام والثقافة في البلاد؛ إما لعدم الإيمان بجدوى الكتابة وعرض الأفكار على صفحات الصحف والمجلات وعلى أمواج الإذاعة وشاشة التليفزيون، وإما لضيق الوقت انشغالاً بمسائل أخرى؛ سيرا على قاعدة "أكبر كسب ممكن بأقل جهد ممكن"؛ فإلقاء محاضرة تتكرر عدة مرات في الأسبوع الواحد في موضوعات مقررة تتكرر كل عام، في عدد مخصوص من السامعين وفي مكان محدود بأربع جدران؛ جهد قليل جدا ليس فيه إلا إجهاد الحنجرة، أما الكتابة؛ فهي تتطلب الجديد في كل مرة؛ مما يتطلب شدة العناية والدقة البالغة، والحرص الكامل في كل ما يكتب ويقال، خاصة وأنه سيكون مكشوفًا أمام آلاف الناس ومسجلاً وثابتًا على مر الشهور والأعوام.. مجهود ضخم،

ولكن عائده المادي (المعيار الأكثر قوة في عصر الانفتاح) سيكون قليلاً.

ولعل هذا يجرنا إلى ما يعانيه هؤلاء (وخاصة الذين يعملون في المعاهد والجامعات، مثلهم في ذلك مثل سائر زملائهم من الأساتذة) من ضخامة أعباء المعيشة والغلاء القاتل؛ مما يضطر الكثيرين إلى الجري وراء أعمال لا يهم مقدار الفاعلية الفكرية لها وآثارها الثقافية؛ بقدر ما يهم مقدار ما تدره من دخلٍ مادي.

ولما كان التأليف العلمي عندنا مع الأسف الشديد؛ يرتبط في معظمه بحاجات الطلاب ومقرراتهم الدراسية لاجتياز الامتحانات، وكان طلاب التربية في مصر عبر عدة عقود قليلو؛ فقد عانى التأليف التربوي من "الإمساك" الشديد، حتى إذا حدث ذلك الانتشار المفاجئ والسريع لكليات التربية في طول البلاد وعرضها، وأصبحت المقررات التربوية كثيرة والطلاب يعدون بالآلاف؛ شهدنا عصرا آخر عانينا فيه ومازلنا؛ من "إسهال" شديد في التأليف.وإذا كان هذا من شأنه أن يثري الفكر التربوي؛ إلا أن هذا الوضع قد أغرى كثيرين

بالتعجل والسرعة لملاحقة حاجة السوق، وتضييع الجدة والجدية اللازمة للبحث العلمي.

كذلك فإننا لا نستطيع أن نلقي التبعة على هؤلاء وحدهم؛ فالأجهزة الثقافية والإعلامية نفسها (معظمها لا كلها) تكاد لا تحفل بقضايا التعليم والأفكار والنظريات التربوية، وكل ما تهتم به في هذا المجال هو الأخبار والأحاديث والريبورتاجات، والتي لا تظهر إلا في المناسبات. وقد سمعت من بعض المخلصين من حملة الفكر التربوي أنهم كثيرا ما سعوا إلى دور بعض الصحف والمجلات يعرضون كتاباتهم؛ فإذا بهم يلقون الفتور والإعراض وقلة الاهتمام. إن موضوعا مثل "نادية الجندي"؛ قضية تشير عنها مختلف الآراء، أما ما يعاني منه التعليم من تقدم كمي وتدهور كيفي؛ فتلك قضية لا يحفلون بها ولا تحظى بالاهتمام. ومهزلة "مهرجان الإسكندرية السينمائي" موضوع جماهيري ويسد حاجة الناس؛ فلتخصص له ساعات من إرسال الإذاعة والتليفزيون، أما "الفاقد في التعليم" بشريا وماديا؛ فذلك موضوع ثقيل الظل لا يجذب الانتباه، ولا يشد القراء أو السامعين والمشاهدين؛ فليظل محصورا في قاعات

الدراسة، ومعروضا على صفحات الكتب التي لا يقرؤها إلا المختصون فقط.

وتفتقد أجهزة الرأي عنصر المبادأة في التصدي لمشكلات التعليم وقضاياه. وإذا كنا نمر بمرحلة الثورة؛ فقد كان هذا أدعى للاهتمام بهذه المسائل، على أساس أن الثورة هي بالدرجة الأولى بناء الإنسان الجديد، وهي العمل الأساسي للتربية والتعليم، والذي يحدث بصفة تكاد أن تكون مستمرة. إن قيادات الفكر التربوي تقف موقفًا سلبيا لا تبدي رأيها إلا إذا أنارت لها السلطة الإشارة الخضراء، وهنا يأخذنا العجب من ذلك الاهتمام الغير عادي الجاري الآن بقضية الجامعات؛ فأهميتها واضحة منذ عهود طويلة، وحاجتنا إلى تطويرها بارزة، والتفسير الواضح هو أن رئيس الجمهورية قد تحدث في هذا الموضوع!!

وأنت إذا أخذتك الهمة للكتابة في إحدى قضايا التعليم، وشرعت تفكر في الموضوع، ووجدت الجريدة أو المجلة التي ترحب بنشر رأيك؛ ستجد أحد أمرين أو كلاهما قبل أو بعد ذلك؛ فبعض الكتابات تحتاج إلى بيانات، وأيضا إحصائيات. وهنا يقتضي الأمر بذل الجهود المضنية وإراقة

ماء الوجه؛ حتى تحصل عليها من وزارة التربية والتعليم، إلا إذا كان لك من الأصدقاء المخلصين من يسهل عليك المهمة، بل كثيرا ما تخفى تقارير ومذكرات عن أوجه نقص أو عيب في بعض المسائل.

ثم إنك إذ تتناول الموضوع المعين بالشرح والتفسير والتعليق؛ تحتاج ويحتاج معك القراء أن يسمعوا رأي الجهات المسئولة؛ فقد تكون مخطئًا، وقد تكون هناك زوايا وخبايا خافية عليك لسوء فهم أو قلة إدراك، وإذا لم يكن هذا ولا ذاك وكان الرأي صوابا؛ فنحن نحتاج إلى مبادرة الجهات المسئولة إلى تبنيه والعمل به، لكنك لا تقابل في كتاباتك إلا بالصمت الرهيب؛ مما يجعل الكثير مما نكتب ينسى ويموت بمجرد مرور أيام محدودة من كتابته، ولا ندري هل هذا هو الهدف من السكوت؟ أم أن المسئولين في وزارة التربية يترفعون عن الدخول في المناقشة مع الكتاب؟!! أم أنهم لا يقرءون ما يكتب ولا يسمعون ما يقال؟

إننا نعلق أهمية كبيرة على وجود الرأي العام التعليمي؛ لأننا نرى العديد من الأمثلة التي تبين خطورته وضرورته.

فقد كانت كافة المواد الدراسية مثلاً تدرس في مختلف المدارس المصرية حتى سنة ١٩٠٧ باللغة الإنجليزية، وبدأت حملة ضارية من كتاب وطنيين يطالبون بضرورة أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم، واستطاعت هذه الكتابات التي كتبوها أن تستنهض بعض أعضاء الجمعية العمومية، ومجلس شورى القوانين؛ فتبنوا نفس المطلب، رغم وقوف السلطة القائمة في ذلك الوقت ضد هذا الرأي، وعلى رأسها "دنلوب" مستشار التعليم الإنجليزي، ورغم دفاع سعد زغلول عن رأي السلطة. رغم كل هذا فقد استطاع الرأي العام أن يفرض هذا المطلب القومي الهام، وينجح في إعادة التعليم باللغة العربية.

وعندما وضع مؤلفو كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي في أوائل الستينيات فصلاً عن الثورة الاشتراكية في الاتحاد السوفيتي يقف إلى جوار ما هو مكتوب عن الثورة الفرنسية والثورة الأمريكية؛ استطاع ضيق الأفق عند بعض المسئولين في وزارة التربية أن يئده قبل أن يرى النور؛ حماية للأجيال الناشئة من خطر هذا اللون من المعرفة؛ كما ادعوا كذبا وبهتانًا. ورغم أن مؤلفي الكتاب ثلاثة كانوا من خيرة

مفكرينا التربويين؛ إلا أنهم مع الأسف وقفوا عند حد الاستهجان الشخصي والانفعال الفردي؛ فاستمر الإلغاء، وانتصر ضيق الأفق والتعصب والذيلية الأمريكية على العلم والحق؛ لأن المسألة مرت داخل ديوان الوزارة، ولم يسمع بها الرأي العام، وإلا لاستهجنها ووقف ضدها بطبيعة الحال.

ونفس الشيء تقريبا كاد أن يحدث لكتابنا "الفلسفة" الذي قرر على الصف الثالث الثانوي أدبي سنة ١٩٦٩ – ١٩٧٠، إلا أن القضية عندما طرحت على الرأي العام واتسعت فيها المناقشة على صفحات الجرائد والمجلات وداخل الاتحاد الاشتراكي وقفوا إلى جوارها؛ لا لمساندة كتاب معين في ذاته أو مؤلف محدد، ولكن لإيمانٍ بعدالة رأي يقول إن من حق هؤلاء الطلاب أن يقفوا على أهم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة، ومن هنا اضطرت وزارة التربية والتعليم أن تقبل هذا الرأي، وتطرح جانبا الرأي المضاد الذي كانت قد تبنته؛ لما ظهر فيه من ضيق الأفق والرجعية والتعصب المقيت.

اللفظية:

إذا كان الفكر لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثرٍ به، وإنما من الضروري أن

يلعب دوره في محاولة تغيير الواقع وإعادة تشكيله؛ فانه لا يمكن أن يقوم بهذا الدور إذا اتسم بـ "اللفظية"، مثلما يتسم فكرنا التربوي المعاصر في أغلبه. والفكر يتسم باللفظية إذا قامت محتوياته على أفكار لا يمكن واقعيا أن تنفذ وتطبق، حتى لو كانت من الناحية المنطقية سليمة لا غبار عليها، ولعل الأمثلة الآتية توضح هذا الذي نقول:

فإذا كان من الضروري أن تكون هناك وسيلة تساعد كلاً من التلميذ والمدرس على حد سواء لمعرفة مدى بلوغهم لأهدافهم، ومحاولة تحديد العوامل التي قد تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه، ثم دراسة ما يلزم عمله للتقدم والتحسن؛ فإن الفكر التربوي يميل إلى تفضيل فكرة "التقويم" عن "القياس"، على أساس أن القياس يقتصر على الصفات التي يمكن التعبير عنها في صورة عددية أو كمية، بينما نجد أن التقويم يستخدم جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه؛ سواء أكان ذلك بالالتجاء إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب. فإذا نظرنا إلى وسائل هذا التقويم التي تتردد على صفحات الكتب المصرية في التربية؛ فسوف نجد:

١- التقويم الجماعي لأعمال الجماعة.

٢- تقويم الجماعة لأفرادها.

٣- التقويم الذاتي (أي تقويم التلميذ لنفسه ومجهوده).

٤- تقويم المدرس للتلميذ، ويتم ذلك عن طريق:

- الحصول على أدلة موضوعية؛ مثل الاختبارات المقننة للتحصيل.

- أو أدلة ذاتية؛ مثل ملاحظة المدرس للتلميذ في مختلف المواقف، ويشمل تقويمه بهذه الوسيلة؛ النواحي الاجتماعية والعقلية والخلقية والانفعالية والجسمية. ومثل الرسم البياني الذي يبين شعور التلاميذ نحو بعضهم البعض، ومنها معرفة آراء التلاميذ بعضهم في بعض، ومنها سجل النشاط، وكذلك مقياس السلوك الاجتماعي.. إلخ.

وهذا بطبيعة الحال كلام جميل، ولكن تطبيقه يحتاج إلى:

- إلغاء نظم الامتحانات في مختلف المدارس والمعاهد والجامعات في صورتها الحالية؛ لأنها تقيس جانبا واحدا؛ وهو التحصيل المدرسي.

- إعادة النظر في المناهج الدراسية كلها، وصياغتها في ضوء صورة تهدف بالفعل إلى نمو جوانب شخصية الطالب، وكذلك الوقت المخصص لكل مادة.

- مضاعفة أعداد هيئات التدريس إلى ما يقرب من عشرة أمثال العدد الحالي؛ حتى يمكن أن يقوموا بمثل هذا التقويم في صورته الحقيقية.

- إلغاء جميع الكتب المقررة وإعادة تأليفها؛ حتى يمكن أن تحقق لا مجرد زيادة معلومات التلميذ؛ وإنما تحقق النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته.

- زيادة المرتبات زيادة كبيرة تتناسب والجهد الذي سيتضاعف للقيام بهذا التقويم.

- ضمان توافر صفات معينة في هيئات التدريس؛ مثل الأمانة، والصدق، والشجاعة، والنزاهة، والموضوعية والصبر.. إلخ.

- مضاعفة الإمكانيات المادية؛ حيث إن ذلك يتطلب تنفيذ مشروعات متعددة ومتنوعة، حتى يمكن أن ننمي بالفعل مختلف جوانب الشخصية.

- إعادة بناء وتصميم المدارس والمعاهد التعليمية؛ حتى يمكن أن تسمح بقيام مثل هذه الأوجه من الأنشطة والمشروعات، مادام الأمر لن يقتصر على مجرد تلقي الدروس داخل الفصول وقاعات المحاضرات.. إلخ.

فهل يمكن تنفيذ ذلك؟ الإجابة بالطبع بالنفي، ومن هنا فإننا منذ أن عرفنا تلك الأفكار من أوائل الثلاثينيات إلى الآن وإلى أن يشاء الله؛ لم ولن تجد طريقها إلى التنفيذ. إنها جنة تربوية بالغة الروعة والجمال، ولكن الجنة لا توجد على الأرض.

كذلك نجد في فكرنا التربوي مبدأً هاما؛ وهو ضرورة أن تراجع الأسس التي تقدم عليها العملية التربوية بقصد تحقيق هدفها الأساسي؛ وهو تحسين البيئة، والإسهام في إثارة الوعي بأهمية العمل، وفي سبيل ذلك يطالب بأن تهدف العملية التربوية إلى:

- ❖ تعميق اهتمام التلميذ ومسئوليته إزاء مصلحة البيئة ومطالبها.
- ❖ تزويد التلاميذ بالمهارات الخاصة بالتخطيط الجمعي، والمناقشة وحل المشكلات بطريقة جماعية.

- ❖ تنمية الوعي لديهم بشأن دور التربية في مواجهة حاجات بيئتهم المحلية.
- ❖ تنمية القدرة على تقويم التقدم الحاصل في اتجاه أهداف البيئة.
- ❖ تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين حاجات ومشكلات البيئات المختلفة؛ على المستوى المحلي والوطني والقومي.
- ❖ تنمية القدرة على جميع وتنظيم المادة التي تتصل بمشكلات البيئات المختلفة على المستوى المحلي والوطني والقومي.
- ❖ تنمية القدرة على جمع وتنظيم المادة التي تتصل بمشكلات العمل، واستخدامها في مواجهة فرص العمل الجديدة. كذلك فإن تحقيق مبدأ التكامل في الخبرة التربوية يقتضي توفير معاني أساسية لتنظيم العملية التربوية؛ وهي:

× أن يكون اختيار الخبرات وتنظيمها شركة بين التلاميذ والمدرسين.

× أن يكون المدرس على دراية كافية بخصائص تلاميذه.

× أن يكون على وعي بظروف البيئة التي يعيش فيها التلاميذ.

× أن يكون قادرا على فهم معاني النمو والفلسفة الاجتماعية التي توجهه.

× أن يعمل المدرسون في وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم؛ تحقيقًا للتكامل في سلوك التلاميذ.

ومما لا شك فيه أن الإعجاب والتقدير يملؤنا عند قراءة هذه الأفكار التي نجدها في فكرنا التربوي، ولكن مما لا شك فيه أيضا أننا سنصاب بخيبة أمل كبيرة عندما نسأل فكرنا التربوي: وكيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى إجراءات واقعية؟ وهل نملك الإمكانيات البشرية والمادية التي تمكننا من تنفيذ ذلك؟ لا تجد جوابا؛ فالحديث في هذا الشأن سلسلة طويلة من: "يجب"، و"ينبغي أن"، و"لابد".. إلخ، والوقوف عند هذا الحد.

إن تاريخ الفكر البشري مليء باليوتوبيات التي حازت إعجاب الناس وتقديرهم في كل زمان ومكان؛ مثل "جمهورية أفلاطون"، و"آراء أهل المدينة الفاضلة" للفارابي، و"اليوتوبيا" لتوماس مور وغيرهم، وكانت تلك الصور على مثاليتها وتجريدها دافعا ومهمازا ساعد الإنسانية على بذل مزيدٍ من الجهد نحو تنفيذ بعض أفكارها الصحيحة والأساسية، لكن هذا لا ينبغي أن يكون مبررا لنا في كتاباتنا التربوية أن تنحو هذا النحو. قد يجوز هذا لفرد أو اثنين من كبار المفكرين، وفي فترات مختلفة، أما أن يكون ذلك هو نمط الكتابة عند الجميع وفي جميع الأوقات والظروف؛ فذلك خطأ كبير يحصرنا داخل "يوتوبيات" ويعجز عن مواجهة الواقع.

الفصل الرابع

... وزعموا ألا سياسة في التعليم

الوظيفة السياسية للتعليم:

في يوم الأربعاء الثالث عشر من سبتمبر سنة ١٨٨٢، وفي حجرة من ثكنات قصر النيل؛ رفع المجتمعون من أعضاء المجلس العرفي رءوسهم ليجدوا أمامهم القائد الكبير "عرابي" مكفهر الوجه، وعلائم الاضطراب والخجل بادية عليه. لم يسأله أحد عن نتيجة المعركة؛ فنتائجها إن لم تكن قد وصلتهم قبلاً؛ فهي مرسومة على وجهه، وها هو ذا يجلس على مقعده صامتًا لا يستطيع الكلام فترة من الوقت. ثم يتوالى الرجال من الأنصار في التوافد على المكان، وتبدأ المناقشات عن الخطوة القادمة.. هل تستمر الثورة رافعة بقايا سلاحها المتهشم على صخور الخيانة؟ أم تجنح إلى السلم لإنقاذ ما يمكن إنقاذه[١]؟

ويخيم على القلوب شبح من اليأس القاتل والحسرة المميتة. وأنى لثورة أن تعيش بقلوب قتلها اليأس وأماتتها الحسرة؟ فكلاب الخيانة تنتشر في كل مكان كالمسعورة،

تبحث عن الثوار؛ تأكل ما بقي من عزم وأمل في قلوبهم، وتمهد الطريق لأسيادها الجدد، وتقبض الثمن دراهم إن قلت أو كثرت؛ فهي عندهم تساوي ثمن بيع بلادهم وخيانة الثورة، حتى لا يجد القائد الكبير مفرا من أن يذهب إلى داره ليلبس رداءه العسكري، ويأخذ معه سيفه، ويذهب مع طلبة "باشا" إلى ثكنات العباسية؛ حيث سلما سيفيهما إلى الجنرال "دروري" معلنًا بذلك انتكاس الثورة!!

ولكن.. كلا! إن الثورة إذا كانت قد فقدت قائدها ونفرا غير قليل من حاملي شعلتها؛ فلا يمكن أن تسقط هذه الشعلة تحت أقدام الغزاة المستعمرين متناثرة، دون أن يبقى لها أثر من حياة. لابد وأن تبقى الشعلة حية في قلوب ثوار يتيقنون من أن انتصار الثورة قدر محتوم، ليس من الضروري أن يتم اليوم أو غدا، أو بعد غد؛ بل قد تتعثر وتنتكس، ولكنها بالضرورة – ولو بعد زمن طويل – ستنتصر؛ ومن ثم فلابد لها من رجال يكونون وقود لهيبها المستعر!!

صحيح أن أحدا لم يكن ليستطيع أن يحمل السلاح في أعقاب هذه النكسة في وجه الاحتلال، ولكن هل تعيش الثورة بالمدفع والبارود فقط؟ كلا! إنها الكلمة، وإنها الفكرة لا تقل

شأنًا عن البندقية والمدفع، أيها يمكن أن يزرع الأمل في القلوب التي حطمتها الهزيمة، وأكلتها الحسرة، وأماتها اليأس. لقد استطاع الاستعماريون الإنجليز أن يحتلوا أرض مصر بجنود وعدد سلاح لم يستطع المصريون هزيمتها، ولكن هناك القلوب، وهناك الأرواح والعقول؛ ميدان خطير وهام لا يمكن لهؤلاء المحتلين أن ينتصروا فيه... والسلاح هنا هو الكلمة، والفكرة، والعقيدة!!

ومن هنا اتجه زعماء الحركة الوطنية إلى التعليم ميدانًا يديرون فيه المعركة مع الاستعمار؛ فأنشأ الحزب الوطني المدارس الليلية للعمال، وظهرت الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨، وتيقن الجميع أن التعليم ليس مجرد "شحن" عدد من التلاميذ بكم من المعلومات الجغرافية واللغوية والرياضية.. إلخ، ولكنه فضلاً عن هذا له وظيفة سياسية خطيرة، عن طريقها يمكن تحويل الإنسان من مواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل.

وليس جديدا ما نذكر القارئ به عندما نقول إن ثورة ١٩١٩ قد بدأت عن طريق الطلاب في المدارس العليا؛ كمدرسة الحقوق والطب، وعندما نستقرئ تطور الحركة

الوطنية في مصر الحديثة؛ سنجد أنفسنا نتتبع تطور الحركة الطلابية، فقد كان الطلاب وقودها؛ سواء ضد قوى الاستعمار، أم ضد قوى الأذناب من العملاء.

ولقد قامت التربية في مختلف العصور التاريخية بدور هام في إعداد الإنسان وتهذيبه؛ لكي يعيش عيشة معقولة في المجتمع. قامت بهذا الدور بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وبكيفية مقصودة وغير مقصودة؛ فما من نظام اجتماعي أو سياسي إلا وهو حريص على تدعيم قواعد بجعل الناس يتمسكون قلبا وقالبا بمبادئه وأفكاره، وآماله وآلامه المشتركة، ويؤمنون بالمعتقدات المقدسة التي تربط أبناء المجتمع جميعه[٢].

ولا شك أن المدرسة لها تأثير وجدوى عميقين؛ فالتربية تنقل الأطفال إلى عالم متجانس، تسود فيه الأخلاق والأفكار والعواطف؛ إنه عالم حافل بالقيم والعبر المستمدة من التاريخ، وحافل أيضا بالخطط والمشاريع من أجل بناء المستقبل، والتربية من جهة أخرى تقدم للطلاب رصيدا أساسيا من المفاهيم والمعلومات التي تشكل بالنسبة لهم تراثًا مشتركًا. وتزداد أهمية ذلك التراث كلما كان بالنسبة المجتمع

غير متجانس، وكلما كانت الأمة منقسمة على نفسها شيعا ومذاهب. أما العلم التربوي في مجال تعليم الراشدين؛ فرغم أن تأثيره الوحدوي لا يبلغ درجة تأثيره في تنشئة الصغار (لأنه قد يشتمل أحيانًا على نشاطات خاصة) إلا أنه رغم ذلك يساهم في إيقاظ روح الوطنية، وغرس روح الالتزام نحو المجتمع وإثارة الاهتمام بأحوال الغير، كما أنه يساعد في الخروج من العزلة؛ سواء كانت تلك العزلة قسرية أو محض اختيار.

وعندما يسأل الطفل أباه "لماذا لا تركن السيارة في هذا المكان يا أبي"، أو "من الذي دفع راتب الشرطي؟"، وعندما يرد الوالد بأن "إيقاف السيارة في هذا المكان إجراء ضد القانون"، أو بأن "الحكومة هي التي تدفع راتب الشرطي"؛ فإن الطفل في هذه الحالة يكون قد بدأ يتفتح على العالم السياسي؛ إذ استقبل من مصدر موثوق أولى المقدمات في السياسة بمفهومها الواسع. أي إن الطفل قد تعرض في رفق إلى أفكار وظواهر سياسية؛ أهمها أن هناك قطاعا خاصا وآخر عاما، وأن هناك حاجة وضرورة لطاعة القوانين والقواعد العامة بغض النظر عن الرغبات الشخصية، وأن

هناك سلطة خارج الأسرة، والتي يخضع لها جميع الآباء حتى الأقوياء منهم؛ أي إنه خلال هذه الطرق العفوية والعرضية غير المباشرة يبدأ الطفل وهو في هذه السن الصغيرة بناء تصوره عن الحياة السياسية(٣).

ومن ثم؛ فقد أكد كل من العالمين Easten "إيستن" و"هيس" Hess أن كل الدلائل العلمية البحثية تشير إلى أن العالم السياسي للطفل يبدأ في التشكيل والتكوين قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى، وأنه يتعرض لأكبر تغيير سريع خلال هذه الفترة، وأن السنوات الحقيقية في تكوين النظام السياسي تكون بين سن الثالثة إلى سن الثالثة عشر.

ومع ذلك؛ فلا تحتل السياسة المكانة اللائقة بها في تربية الناشئة، كما أن موضوع الديمقراطية لا يحظى بما يستحق من الاهتمام في التربية السياسية. وقد أساء الناس فهم التربية السياسية، وكان الأولى بهم أن يعملوا من أجل تطبيق مبادئ التربية في المجال السياسي، وهكذا وقع الخلط بين التوعية العقائدية والسياسية المغرضة، وبين إعداد الناشئة للتفكير الحر حول السلطة ومقوماتها، وحول العوامل المؤثرة في المؤسسات أو المؤثرة في المجتمع عن طريق المؤسسات؛

فعوضا عن تنمية الوعي السياسي، وتهذيب خصال الإنسان المتشبع بالروح الديمقراطية، وعوضا عن ذلك، يعمد بعض المسئولين إلى تكوين نسخة واحدة من المواطنين المطيعين للأوامر، ويكتفون بتلقينهم بعض المفاهيم الأساسية. وكان يجدر بهم أن يعدوهم لفهم بنيات العالم الذي سوف يعيشون فيه، ولأداء المسئوليات الحقيقية في الحياة؛ لكيلا تبقى أعينهم مغمضة، ولكيلا يستغلق عليهم فهم ألغاز هذا العالم[٤].

والمهم في التربية السياسية ليس هو عملها الخفي أو البارز، ولا تأثيرها الضعيف أو القوي؛ بل هو ربط العمل التربوي بممارسة عادلة ومفيدة وديمقراطية؛ فلا يكفي أن يتعلم الشعب آليات السياسة، وذلك أن الفرد لا يتكامل من الناحية الاجتماعية إلا عن طريق مشاركته الفعالة في نشاط البنيات الاجتماعية؛ بل لابد عند اللزوم من أن يتطوع العمل في الحركات التي تهدف إلى إصلاح هذه البنيات!

ومهما كان نوع الديمقراطية، ومهما اختلفت قواعدها وأشكالها وتقاليدها بحسب البلدان؛ فإن ممارسة الحياة الديمقراطية يستلزم أولاً، وقبل كل شيء تبادل وجهات النظر بين الناس، ومقابلة الآراء بعضها ببعض. والحقيقة أنك قد

تجد من لا يمانع في إجراء مناقشات حول المسائل السياسية، في المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة؛ بل لا يجدون مانعا في أن تدخل تلك المسائل في مناهجها ونشاطاتها؛ إلا أنهم يتخوفون من دخول النقاش إلى حرم الجامعة والمدرسة. إن منع السياسة من دخول المدرسة لا يخلو من تناقض؛ إذ يعني أننا نرفض من الوجهة العملية ما يؤمن به كل إنسان في قرارة نفسه؛ لأن كل إنسان يعرف أن المدرسة من مقومات التمدن، وأن الروابط بينها ينبغي أن تكون على أوثق ما يمكن.

وإذا كان النظام السياسي قد جاء نتيجة تطور اجتماعي طبيعي؛ فإن استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناط به من وظائف وأهداف. وصحيح أن تحقيق هذه الوظائف من المفروض أن تكون مهمته الأساسية بحيث يصعب القول بأنها من مهمة نظم أخرى في المجتمع؛ لكن الصحيح أيضا أن النظرة التكاملية والشبكية إلى النظم الاجتماعية تحتم علينا أن نعي في الوقت نفسه أن أيا من النظم الاجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه ما لم تساعده بقية النظم الأخرى ولو بطريق غير مباشر، أو على

الأول لا تهدم ما يبنيه أو تناقضه. من هنا فإننا نرى أن الوظائف التي تناط بالنظام السياسي عادة يمكن للنظام التربوي أن يلعب دورا مساعدا في تحقيق النجاح الحاسم لها، وفي التمكين الفعلي لأهدافها؛ وهذا ما يتبين لنا من استعراض الوظائف الأساسية التي يطلب من النظام السياسي تحقيقها؛ مثل[٥]:

١- الوظيفة العقائدية: فإذا تتبعنا ظهور بعض الدول النامية التي استقلت حديثًا؛ لوجدنا أن أهم المشكلات التي تواجهها تلك المشكلة الخاصة بتحديد هويتها، والبحث عن ذاتها. وإذا كانت الإدارة الحكومية هي وسيلة الجماعة لتأكيد وجودها القانوني؛ فإن المسألة ليست مجرد هذا الوجود. إن السلطة السياسية تستطيع أن تحدد العقيدة التي يجب أن يسير المجتمع وفقًا لها؛ حتى تكون له هويته. ولكن هذه العقيدة تحتاج إلى جهود أخرى للتمكين لها في عقول الناس ونفوسهم، ولا يمكن أن يتأتى هذا كما نردد دائما بمجرد إصدار القوانين؛ وهذا ما يجعلنا نقول إن تحقيق هذا الهدف إلى آخر الشوط ربما يخرج عن نطاق سلطة الدولة، ويدخلنا في نطاق مهمة النظام التربوي نفسه. ولعلنا نجد أوضح

الأمثلة على ذلك في برامج التعليم في مدارس الدول الاشتراكية، التي تدرك تمام الإدراك أن الثورة الاشتراكية وإن كانت قد تحققت خطواتها الأولى في مجتمعاتها بالاستيلاء على السلطة؛ فإنها تكون بحاجة دائما إلى أبنية بشرية، تسلك وتتجه وفقًا للمبادئ الاشتراكية؛ ولذا نجد أن تدريس النظرية الماركسية يحتل مكانًا أساسيا؛ وهذا نفسه ما نجده في المدارس الإسرائيلية، في حرصها الدائم على التركيز على دراسة التراث اليهودي وتاريخ الصهيونية؛ بل في انتشار نوعيات معينة من التعليم لتحقيق أهداف الحركة الصهيونية[٦].

٢- الوظيفة التطويرية؛ ونعني بها وظيفة النظام في أن يسعى ليجعل نظامه القانوني وإطاره التشريعي في تطور دائم؛ ليتجنب التوتر الذي يمكن أن يحدث نتيجة لوجود أي نوع من التشقق بين الهيكل السياسي والقوي الجديدة التي يفرضها إدخال عامل الزمان في الحياة السياسية. وإذا كانت الدولة تفعل ذلك في صورة تغييرات دستورية وقانونية؛ إلا أن هناك ضرورة أخرى؛ وهي أن يواكب هذا كذلك تغييرات أخرى في مفاهيم الجماهير ووعيها واتجاهاتها. إن تاريخ

المجتمعات البشرية يمتلئ بأمثلة لا حصر لها، ولكنها تؤكد أن ما يحدث من "فجوة" بين التغيرات السلطوية وبين التخلف في القواعد الجماهيرية؛ يزيد المشكلة تعقيدا. وعلى سبيل المثال؛ فقد لجأت حكومة ثورة يولية سنة ١٩٥٢ إلى إيجاد صيغة عرفت باسم "المجمعات التعاونية الاستهلاكية"؛ بغرض توفير السلع الأساسية لجماهير الناس بأسعار تكون في مقدور الأغلبية الكادحة، وحتى تتجنب استغلال التجار الجشعين والسماسرة المضاربين، وكان هذا تغييرا هاما يساعد على صبغ قطاع هام هو قطاع التموين والتجارة الداخلية بالصبغة التي بدأت تظهر بها الدولة؛ وهي الاشتراكية، أو على الأقل العدالة الاجتماعية. بيد أن الأمر لم يسبقه أو يواكبه إعداد الكوادر البشرية التي تؤمن فعلاً بهذه الفلسفة، وتسلك وفقًا لها؛ فاستعانت الدولة بنفس الجزارين والبقالين وباعة الخضار الذين كانوا يعملون في القطاع الخاص، في مناخ منطقة الاستغلال والكسب الحرام؛ فكانت النتيجة أن ساعدوا في كثير من الأحوال أن تذهب معظم السلع إلى غير مستحقيها، وتسريبها إلى عدد آخر من التجار يضاربون عليها، ويبيعونها في السوق السوداء[٧]!!

٣- الوظيفة التوزيعية؛ فالدولة اليوم لم تعد تقبل أن تقف مكتوفة اليدين إزاء مختلف مظاهر الظلم الاجتماعي التي تترتب على سوء توزيع الملكية أو الدخل. وإذا كنا نؤكد دائما على دور التربية في مساعدة النظام السياسي؛ فإننا هنا ربما نتجه اتجاها آخر فنقول إن النظام السياسي بحسن قيامه بالوظيفة الحالية يساعد النظام التربوي نفسه على أداء وظائفه؛ ذلك أنه إذا كان من وظائف النظام التربوي أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ فقد أثبتت صور التطبيق المختلفة والدراسات العلمية المتعددة أن هذا المبدأ يستحيل أن يكون له وجود حقيقي ما لم يستند إلى مثيله في الاجتماع والاقتصاد؛ بمعنى أن يتوفر للمواطنين قدر من الفرص المتكافئة اجتماعيا واقتصاديا.

٤- الوظيفة الجزائية: ونقصد بها تلك الوظيفة المرتبطة بتحديد ما يقع على عاتق الدولة بخصوص الإخلالات التي قد تحدث داخل المجتمع المنظم، والتي تتضمن انتهاكًا لما نصفه بالقواعد الثابتة والمستقرة في حياة الجماعة.

وإذا كانت سلطة الدولة تعاقب على الخروج عن القانون بالسجن أو الغرامة أو الفصل وما إلى ذلك؛ فإن التربية لها

وسائلها الأخرى في الثواب والعقاب، والتي ترتكز في الجوانب المعنوية أكثر منها في الجوانب المادية، وإذا كان القانون يعاقب المنحرف؛ فهو عادة لا يكافئ الذي يفعل فعلاً حسنًا، بينما تسعى التربية إلى إثابة الذي يحسن عمله.

وأخيرا فإننا نتذكر تلك الكلمة التي قيلت من أننا كلما فتحنا مدرسة، كلما أغلقنا سجنًا. وإذا كان لهذه العبارة من معنى؛ فإنها تؤكد على أن العمل التربوي عندما يسير في طريقه الصحيح؛ فإنه بذلك يقلل إلى حد كبير من فرص الانحراف والخروج على القانون(٨).

الحركة الطلابية على المسرح السياسي:

كانت الحركة الطلابية من بعد الحرب العالمية الثانية هي "القناة" التي عن طريقها كان الطلاب يحاولون المشاركة في السياسة المصرية، وبطبيعة الحال كان طلاب الجامعة هم الجمهرة الكبرى في هذه الحركة، بحكم العديد من العوامل والظروف، أما طلاب تعليم ما قبل الجامعة؛ فقد كان دورهم ثانويا إلى حد كبير، وعندما كان يحدث تحرك واضح لطلاب التعليم قبل الجامعي؛ فغالبا ما كان ذلك يتم في إطار الحركة الطلابية عامة بقيادة طلاب الجامعة؛ مما يجعل من المتعذر

بالنسبة لنا أن نناقش حركة طلاب التعليم العام بعيدا عن المسار العام للحركة الطلابية.

ويعتبر عام ١٩٦٠ معلما تاريخيا هاما في تاريخ الحركة الطلابية منذ قيام الثورة؛ إذ فيه ولد أول اتحاد عام لطلاب الجمهورية العربية المتحدة، وكان يضم جامعات القاهرة والأزهر وعين شمس والإسكندرية وأسيوط، والمعاهد العليا، والمدارس الثانوية[٩]. لكن الملاحظ أن السلطة الرسمية لم تكن لتترك مثل هذا التنظيم يتحرك بعيدا عن رقابتها وتوجيهها؛ فتعددت محاولات الاختراق عن طريق المال والإغراء والتهديد والوعيد. ولم يقف الأمر عند حد محاولات الاختراق؛ بل تعداه إلى محاولة فرض الوصاية. وفي جو الوصاية تحول الطلاب من الميل والاتجاه إلى المشاركة والقيادة الذي كان سائدا من قبل، إلى مرحلة السلبية واللامبالاة[١٠].

وكان المجتمع الطلابي أكثر شرائح المجتمع بعد نكسة ١٩٦٧ تحركًا لمواجهة أوجه الخلل التي أدت إلى هذا الوضع، وكان ذلك في أوائل عام ١٩٦٨؛ بمناسبة ما سمي ساعتها بقضية "الطيران"، وكان الطلاب في ذلك يشاركون

الجناح الأكثر فاعلية وجرأة؛ وهو الجناح العمالي كما عبر عنه عمال حلوان، وتنضح كلمات البيان الذي أصدره طلاب كلية الهندسة بجامعة القاهرة بمدى ما كانوا عليه من وعي واستعداد للنضال في سبيل تحقيق الأهداف المطلوبة:

"يجب أن يعلم كل حر فيكم أن الحرية تؤخذ ولا تعطى، وأنها تُغتصب ولا تُمنح. وكما أننا ليس لدينا من القوة ما هو قادر على فرض مطالبنا؛ فقد وجدنا.. بأن السبيل الوحيد إلى أن يسمع صوتنا الشعب في كل مكان في أنحاء البلاد، وحتى يستطيع كل منا أن يأمن على نفسه في بيته في ظل دولة المخابرات هذه، ونجبر السلطة الحاكمة على احترام الحريات واحترامكم أنتم بالذات.. فقد رأينا أن طريقنا الوحيد إلى تحقيق أهدافنا هو المقاومة السلبية؛ في صورة اعتصام كامل..)[١١].

وبقراءة مطالب الحركة نلاحظ أنها تتعدى المطالب الفئوية إلى المطالب العامة:

- الإفراج فورا عن جميع زملائنا المعتقلين..
- حرية الرأي والصحافة.
- مجلس حر يمارس الحياة النيابية الحقة السليمة.

- إبعاد المخابرات والمباحث عن الجامعات.
- إصدار قوانين الحريات والعمل بها.
- التحقيق الجدي في حادث العمال في حلوان.
- توضيح حقيقة المسألة في قضية الطيران.
- التحقيق في انتهاك حرمة الجامعات، واعتداء الشرطة على الطلبة[١٢].

وعقد جمال عبد الناصر لقاء هاما مع القيادات الطلابية في ٢٤ أبريل سنة ١٩٦٨، وناقش معهم العديد من القضايا السياسية التي كانت تشغل الأذهان في ذلك الوقت؛ مثل أسباب الهزيمة، وموقف الاتحاد السوفيتي، ومؤتمر الخرطوم، وموقف الجزائر، وحرب اليمن.. وهكذا[١٣].

وعندما فتحت القيادات السياسية قلبها للطلاب، وتمت مصارحتهم وإعلامهم بحقائق الموقف السياسي؛ أقبل هؤلاء بحماس وهمة ملحوظة للمشاركة الوطنية؛ فشكلت الاتحادات الطلابية فصائل لخدمة الجبهة (جبهة القتال على شاطئ القناة)؛ حيث شاركوا إخوانهم الجنود في إقامة التجهيزات العسكرية، ونقل صورة حقيقية عن الجيش وجهده الجبار في بناء نفسه، إلى الجبهة الداخلية التي بدأ البعض يثير الشائعات

حولها من حيث ما ادعي من ضعف الجيش، وصعوبة إعادة البناء[١٤].

وفي فترة السبعينيات اشتد ساعد الحركة الطلابية بتعدد صور المعاناة التي شهدها شعبنا، وكان يوما ١٨ و ١٩ يناير ١٩٧٧ حدثًا مشهودا حدث فيه الالتحام بين حركات الشرائح الوطنية المختلفة. وعندما هدأت الأحوال من الناحية الشكلية؛ بدأت الدعوة المشبوهة التي كانت تتردد زمن الاحتلال بإبعاد الطلاب عن السياسة تظهر من جديد، وعقد السادات اجتماعا مع القيادات الطلابية. وكان أول المتكلمين "حافظ الشافعي" رئيس اتحاد طلاب مصر، وطرح رئيس الاتحاد ما يراه الطلاب سبيلاً إلى العلاج في الحال والمستقبل[١٥]:

أولاً: عدم تحميل الجماهير الكادحة أي أعباء جديدة؛ فمن الظلم أن تتحمل الطبقات الكادحة التي عانت الكثير مثل هذا الإجحاف؛ فلقد قدمت الشهداء في سنوات الصمود والردع حتى تحقق نصر أكتوبر المجيد، ومازالت تتحمل العبء وحدها.

ثانيا: تحميل الأعباء والعجز في الميزانية لأصحاب الدخول الكبيرة من خلال قانونٍ جديد للضرائب.

ثالثًا: الحد من الدخول الطفيلية، وتتبع هذه الدخول وكشفها.

رابعا: رفع نسبة الجمارك على الكماليات وسيارات الركوب التي يكون نصيب الكادحين منها يكاد يكون معدوما.

خامسا: الحد من الاستهلاك الترفي.. وترشيد الإنفاق الحكومي، وعدم الإسراف، وإعادة النظر في مخصصات بعض الجهات.

سادسا: توجيه الانفتاح الاقتصادي من أجل المشروعات الإنتاجية حتى لا تستهلك القروض والاستثمارات الأجنبية في مشروعات استهلاكية، وأن يكون ذلك وفق خطة إنتاجية.

سابعا: رفع الحد الأدنى للأجور؛ حتى تتناسب الأسعار مع الدنيا، والعمل على تثبيت الأسعار.

والمتأمل في هذه المطالب يستطيع أن يعي بأنها أماني كانت تتردد على ألسنة الجميع، وبالتالي فإن الطلاب ما كانوا في ذلك إلا مرددين لنبض الجمهور؛ ومن ثم فإن الدعوة إلى عزلهم عن المشاركة السياسية خطأ اجتماعي فادح، وما كان تردد هذه الدعوة إلا في مواجهة "موقف النقد" والاحتجاج الذي أبداه الطلاب، ولو أنهم كانوا يسيرون في مظاهرات

تأييد؛ فعندئذ ما كان أحد سيقول: "لا تعليم في السياسة ولا سياسة في التعليم.."

والغريب حقًا أن السادات كان يردد هذه الدعوة في لقاءات كان يعقدها؛ إما مع أعضاء هيئات التدريس بالجامعات أو مع الطلاب؛ فهو "أعلى سلطة سياسية"، ويتحدث مع القيادات التعليمية في أمر يناقض الموقف نفسه؛ ذلك أن مثل هذه الاجتماعات واللقاءات أوضح وأصرح صورة للعلاقة بين السياسة والتعليم.

ثم يذكر رئيس الاتحاد على أن "طلاب مصر كانوا الطليعة لشعبهم على مدى العصور وتعاقب الأجيال، خاضوا فيها نضالاً شريفًا؛ من أجل عزة مصر واستقلالها، وما ينبغي اليوم لصوت يرتفع ليطالب فيه البعض بإبعاد الطلاب عن العمل السياسي.."(١٦).

وعندما أراد السادات أن يعلق على الآراء التي أبداها الطلاب قال: "اللي راحوا من جامعة القاهرة يوم ٢٥ نوفمبر إلى مجلس الشعب وتكلموا عنكم. نحكم على الذين تكلموا باسمكم، أو الذين لم يتكلموا، والذين تكلموا عنكم كانوا في غاية البذاءة للأسف، وأنا بقولها لك كوالد؛ بذاءة وانفلات،

انفلات من كل القيم. فكانوا في منتهى البذاءة، مش بس بذاءات؛ بل في منتهى البذاءة، وأنا علشان كده من دلوقتي، وطالع لأنه يعني احنا منشوركم ده اللي انتوا طلعتوه بتقولوا فيه ثورة مضادة لا دا الثورة المضادة حصلت فعلاً في يوم ١٨ و١٩ يناير؛ قامت ثورة مضادة حقيقية فعلاً، وبالتخريب والحديد والنار"[١٧].

وفي جرأة يحسد عليها وقف عبد المنعم أبو الفتوح رئيس اتحاد جامعة القاهرة يرد على اتهامات السادات بقوله: "إذا كان سيادتك اتهمت الإخوة اللي طلعوا في المسيرة والطلبة اللي طلعوا في المسيرة بأنهم شرذمة، وأنهم كانوا في منتهى الوقاحة.. ولكن في ذات الوقت باحمل سيادتك هذه المسئولية كاملة.. إذا كانوا دول شرذمة، وكانوا في منتهى الوقاحة؛ فسيادتك تتحمل هذه المسئولية كاملة، وأنت وحدك ستسأل عن ذلك أمام الله بسبب.. أنا باقول.. أنا كشاب مش عارف البلد أو القيادة السياسية في مصر عاوزة تربيني على إيه؟ عاوزة مني أبقى إيه؟[١٨]

وعندما قال السادات إن الدولة هي دولة "العلم والإيمان"؛ رد نفس الطالب: "إحنا كشباب اللي بنراه أن

السلوك متناقض مع هذا الكلام"، ودلل على ذلك بعزل الشيخ محمد الغزالي من جامع عمرو بن العاص: "الناس المصلين طلعوا يعبروا عن رأيهم لمجلس الشعب، زي ما حضرتك بتقول القناة الشرعية، عشان يقولوا إن احنا بنستنكر ذلك، وفي مظاهرة سلمية جدا. طلع لها الأمن المركزي وضربهم علقة سخنة جدا، وفرقهم، فأنا مش عارف علم وإيمان.. ثم يتشال الشيخ الغزالي.. طاب ساب البلد وبالطريقة دي كل علماء مصر المخلصين.. ميبقاش في مصر إلا العلماء اللي بينافقوا السلطة، وبينافقوا سيادتك، وبينافقوا بقية الحكام)[١٩].

وهاج السادات وماج وثار ثورة عنيفة: "كذب.. قف.. أنا لا أسمح أبدا.. مفيش حد بينافقني ولا أقبل النفاق.. ولو كان حد بينافقني أو باقبل كان حالكم النهاردة كبلد غير كده خالص.. ومكنتوش جيتوا النهاردة قدامي".

وسأل الطالب عن الغزالي: "هل حقق معاه يا فندم؟"

فأجاب الرئيس: "مش شغلك"[٢٠].

ماذا كانت النتيجة بعد ذلك؟ حل الاتحادات الطلابية، وابتداع لائحة جديدة سنة ١٩٧٩ تجعل من هذا الاتحاد مجرد لافتة بغير مضمون طلابي حقيقي.. وكانت هناك من لجان

الاتحاد للنشاط الطلابي لجنة خاصة بالنشاط السياسي؛ ألغيت وفُرضت عليها الوصاية الكاملة؛ حتى أصبح الطلاب يتندرون على ذلك الاتحاد بأنه اتحاد للأساتذة وليس للطلاب، ورغم مرور ثلاث سنوات على انتهاء العهد الساداتي؛ مازالت اللائحة الجديدة المناقضة للمصالح والاحتياجات الطلابية هي السارية!!

التعليم من أجل الحرية:

إن هناك العديد من الأدوار التي يمكن للتعليم أن يكون بها كي يقوم بوظيفته السياسية، التي أكدنا عدة مرات أنها تدخل في طبيعته وجوهره، وقد تحدثنا عن بعضها، وما نريد أن نبسطه هنا هو وجهة نظر أحد الفلاسفة التقدميين في التربية اسمه "باولو فرايري" ممن يمثلون التيارات الجديدة في الفكر التربوي في العالم الثالث؛ حيث أدرك أن التعليم يجب أن يكون في خدمة الثورة. أي ثورة؟ إنها الثورة التي تستهدف تحرير الإنسان، وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذي يعيش فيه. ويرى فرايري أن الثورة بهذا المفهوم ليست منحة يقدمها القادة للأفراد؛ ذلك أن الأفراد إن لم يبدأوا

تحرير أنفسهم بأنفسهم في عملٍ تضامني؛ فلن يمكن للقيادة أن تحررهم.

ومن الأسف فإن "نمط" التعليم الذي يقدم في مدارسنا لا يساعدنا بأي حال من الأحوال على تحرير طاقات طلابنا؛ وإنما على العكس من ذلك، يسهم في تشكيل أجيال تألف الخنوع، وتتعود على الاستكانة، تميل إلى السلبية، ويعشش الخوف في جوانحها. والتعليم ينتج كل هذه النتائج لأنه تعليم "بنكي"؛ لأننا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكًا نخزن فيها ودائعنا المصرفية؛ من أجل استلابهم. ويتجلى نمط ذلك التعليم أيضا في تحديده للوسائل التي يكرس بها القاهرون القهر؛ وهي الاستغلال، والغزو الثقافي، والاستلاب.

والتعليم من هذا النمط يسميه مفكرنا "تعليم المقهورين"؛ ومن ثم فلابد لتحرير المقهورين أن يقدم لهم نمطًا آخر من التعليم، ومن واجبنا أن نتساءل: كيف يستطيع المقهورون تحرير أنفسهم بواسطة التعليم قبل الثورة، وهم لا يملكون القوة السياسية التي تؤهلهم لذلك؟ للإجابة على هذا يفرق فرايري بين التعليم النظامي الذي لا يمكن تغييره إلا بواسطة

القوة السياسية، والبرامج التعليمية التي يقوم بها المقهورون خلال مرحلة تنظيم أنفسهم[٢١].

إن تعليم المقهورين كممارسة إنسانية من أجل الحرية لابد له أن يمر بمرحلتين متمايزتين؛ في المرحلة الأولى يستجلي المقهورون عالم القهر، ومن خلال ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع، وفي المرحلة الثانية (أي بعد أن تتضح حقيقة القهر) لا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط؛ بل يصبح من أجل الرجال كلهم؛ لأجل حريتهم الدائمة، وفي كلتا المرحلتين؛ فإن النضال وحده هو الذي يتصدى لثقافة التسلط؛ ففي المرحلة الأولى يبدأ المقهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض عليه. وفي المرحلة الثانية ينزع عن نفسه الأوهام التي خلفتها في نفسه ظروف الوضع السابق، وعلى ذلك فإن تعليم المقهورين في المرحلة الأولى لابد له أن يستثير الوعي بحقيقة وجود القاهر؛ أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين، ورجال يعانون من ويلات هذا القهر. لابد لهذا النوع من التعليم من ملاحظة سلوك المقهورين وأخلاقياتهم، ونظرتهم للعالم؛ ذلك أن المقهورين يمارسون في كثير من الأحيان وجودا

متناقضا، أصلته فيهم نزعة الاضطهاد والعنف، وعلينا أن نعرف أن أي وضع يستغل فيه إنسان إنسانًا آخر أو يعطل قدراته في تحقيق ذاته؛ هو ضرب من القهر العنيف، وإن غاف في إطار من الكرم الزائف؛ ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان[٢٢].

والمبرر الأساسي الذي يجعلنا نرفض مع فرايري مفهوم "التعليم البنكي"؛ هو أن المعرفة الحقة هي تلك التي تنبثق من الإبداع الذي هو وليد القلق المستمر، وبالتالي فلا يستطيع الإنسان أن يجيب عن تساؤلاته إلا إذا اتصل بهذا العالم، وعمل فيه مشاركًا مع غيره من الرجال، ويتضح من مفهوم التعليم البنكي أن التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها. غير أن إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصتيهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية، وفي إطار التعليم البنكي يقدم المدرس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم، وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند

هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستعبادهم، وبحسب المنظور الهيجلي للديالكتيك؛ فإن اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضا تبرير لوجود الأستاذ بينهم. وعلى غير ما يكون العبيد؛ فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقًا أنهم يعلمون الأستاذ، وفي ضوء ذلك يتبين لنا أن التعليم الحق هو الذي يعمد إلى حل التناقض القائم بين الأستاذ وتلميذه، ويعمد إلى إيجاد نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها؛ أساتذةً وطلابا في نفس الوقت[٢٣].

إن الذي يحقق هذا الهدف هو الصورة المناقضة للتعليم البنكي؛ ألا وهي "التعليم الحواري"؛ أي الذي يولد من خلال مواجهة المشكلات، ويقوم على الجدل والنقاش، وتبادل الرأي والحوار. ومن الغريب حقًا والمؤسف أن بعض القادة الثوريين يستخدمون مفهوم التعليم البنكي من أجل فرض آرائهم وأفكارهم على الناس؛ فهم بذلك ينسون هدفهم الأساسي وهو النضال إلى جانب الجماهير من أجل استعادة حريتها المستلبة؛ لا من أجل اكتسابهم لدعم سلطة القيادة[٢٤].

وهنا يجب ألا نتحدث إلى الناس عن آرائنا نحن في العالم، أو أن نفرض عليهم ما نراه صحيحا؛ بل يجب أن

ندخل معهم في علاقة حوارية، يكون محورها آراؤهم عن العالم، وسندرك من هذا الحوار أن آراءهم عن العالم هي صميم خبرتهم ووعيهم به. وأما العمل السياسي والتعليمي الذي لا يتنبه إلى هذه الحقيقة؛ فسيقاص نفسه في إطار المفهوم البنكي أو الوعظي، وبالتالي فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير؛ ففي مثل هذا المنهج كثيرا ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلغة لا يفهمها الناس؛ وذلك ما يحتم أن تكون لغة المعلم والسياسي (الذي هو بدوره معلم أيضا) شبيهة بلغة الناس، تعتمل بفكرهم وآرائهم؛ وذلك ما يتطلب من المعلم السياسي كي تصل مفهوماته إلى الناس أن يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتحاور معهم؛ ذلك أن عملية التعليم الحقة هي التي تقود المتعلمين إلى الحرية، وتتم هذه العملية بطريقة حوارية تكشف عن التصورات المبدعة، وتحرك وعي الناس لتمثل هذه التصورات؛ وذلك ما يحتم أن تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم؛ بل ومستوى هذه الآراء في رؤية العالم.

التربية القومية:

وإذا كانت هناك قيادات سياسية خشيت من اشتراك الطلاب في النشاط السياسي؛ إلا أن الوعي بضرورة أن يساهم التعليم – في جانب منه – في تنشئة مشاعر الولاء والانتماء لدى الطلاب نحو بلادهم؛ قد فرض نفسه في فترات كثيرة، وإن جاء في معظمها مشوها مبتورا. فقبل ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ تصور القائمون بالأمر أن ذلك يمكن أن يقال بقدر من الثقافة القانونية الدستورية، فيما كان يعرف باسم "التربية الوطنية"، بتعريف الطلاب بالشكل الخارجي للنظام السياسي القائم، وأهم الهيئات والمنظمات الإقليمية والدولية، والخطوط الرئيسية لما اصطلح عليه في مجال الحقوق والواجبات وفقًا للتصور الغربي الليبرالي.

لكننا إذا تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغرافيا، وهي لها ما لها من دورٍ فعال في هذا الجانب؛ وجدنا أنها كانت تُسقط تماما كل ما يتصل بالتاريخ العربي الحديث؛ إضعافًا لمقومات الوعي بالوحدة العربية، والتقليل من شأن حركة النضال الوطني ضد قوى الرجعية والاستبداد؛ إيهاما

للطلاب بأن العدو الوحيد هو الاستعمار فقط، وليس أيضا تلك القوى المرتبطة به في الداخل.

وفي أوائل الخمسينيات؛ شهدت مناهج التعليم الثانوي مقررا جديدا باسم "المجتمع المصري"؛ كان الهدف منه تدريب الطلاب على عملية البحث والتفكير، والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة، ثم تحولت تحت وطأة المد القومي في أواخر الخمسينيات إلى ما سمي بـ "المجتمع العربي. وكان الشكل الخارجي لا غبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصري بمقومات الأمة العربية، لكن هذا المقرر كان مع الأسف الشديد إيذانًا بتحولٍ خاطئ على طريق التنشئة السياسية والقومية؛ فقد بدأ مفهوم "التلقين" و"الدعاية" و"الإعلام" يغلب ويسود، بعيدا عن المنهجية العلمية، والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع وأسسه ومشكلاته.

لقد فهم أولو الأمر في وزارة التربية "التربية القومية" عكس ما يدل عليها اسمها؛ إذ من الواضح أنها تهدف إلى التكوين والتنشئة التي تتفق والمجتمع كله، لكنها أُخذت على أنها تربية "حكومية"، الهدف منها التزويق والتطبيل والتهليل

لسياسة الحكومة وقراراتها، غير مدركين للفرق الواضح بين مهمة أجهزة الإعلام، وبين مهمة المؤسسة التعليمية.

لقد تحولت دراسة "المجتمع العربي" إلى ما سمي بـ "التربية القومية"؛ فأصبح الطلاب ينظرون إليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف؛ لأنها لم تخرج عما تقوله نشرات الأخبار في الإذاعة والتليفزيون، وما يذاع حولها من تعليقات رسمية، وفقد المعلمون حماسهم بتدريسها.

وزاد الطين بلة أن أُخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التي يمتحن فيها الطلاب فينجحون أو يرسبون، وكذلك أخرجت من دائرة "المجموع الكلي" للدرجات النهائية. وفي ظل نظام التعليم المصري الذي يقتصر فيه التقييم على نتيجة امتحان آخر العام، وما يحصل عليه الطالب من مجموع؛ سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماما؛ سواء من جهة الطلاب، أو المعلمين، أو أولياء الأمور، وأصبحت الحصص المخصصة له هدرا حقيقيا، واستنزافًا للجهد والوقت والمال.

ولعل أخطر ما يتصل بهذا من نتائج أن ذلك المجال الذي ينبغي أن يسمع فيه الطلاب ما يتصل بهموم بلادهم

ومشكلاتها، ونظمها وأهدافها، وأيديولوجيتها؛ هو مجال للعب والتزويغ. وهكذا تلتقي الأجيال الجديدة بوطنها في سنواتهم الأولى في مناخ بعيدٍ عن الاحترام والتقدير والحب.

إنه لا علاج لهذا إلا بتوجيه "التربية القومية" توجيها يقوم على الدراسة العلمية الموضوعية لمشكلات المجتمع الواقعية، وأسسه، ونظمه، وجوانبه، والإقلاع عن تلك الموضوعات التي تتصل بتمجيد الحكام والرؤساء والحكومات؛ لأننا لا نربي لـ "س" منهم أو "ص"؛ وإنما نربي لمستقبل مصر الذي هو ملك الجميع.

هوامش الفصل الرابع

(١) سعيد إسماعيل علي: أضواء جديدة على عبد الله النديم، مجلة الهلال، القاهرة، يولية ١٩٧٠، ص ١٢٠.

(٢) إيدجارفور وآخرون: تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ١٩٧٩، ص ٢١٤.

(٣) فيصل السالم: أساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٨١.

(٤) تعلم لتكون، ص ٢١٥.

(٥) سعيد إسماعيل علي وزميله: الأصول السياسية للتربية، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣ ص ٦٩.

(٦) المرجع السابق، ص ٧١ – ٧٢.

(٧) المرجع السابق، ص ٧٣، ٧٤.

(٨) حسن همام: تاريخ الحركة الطلابية المصرية، الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥، استنسل، ص ٧.

(٩) حسان محمد حسان: موقف السلطة من النشاط السياسي للطلاب من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٠، في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، المجلد التاسع، ١٩٨٤، تحت الطبع.

(١٠) وائل عثمان، أسرار الحركة الطلابية من ٦٨ إلى ١٩٧٥، القاهرة، هندسة القاهرة ١٩٧٦، ص ٢٨.

(١١) المرجع السابق، ص ٢٩.

(١٢) حلمي محمد نهنوش: دراسة حول الحركة الطلابية المصرية عام ٦٧/ ١٩٧١، الإسكندرية المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥، استنسل ص ٣ – ٦.

(١٣) رفعت العجرودي: دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية ٦٦/ ١٩٧٠ الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥، استنسل، ص ١٣.

(١٤) جلال الدين الحمامصي: أسرار حول الحوار، القاهرة، المكتب المصري الحديث، ١٩٨٤، ص ٢٣٠.

(١٥) المرجع السابق، ص ٢٣٢.

(١٦) المرجع السابق، ص ٢٦٠.

(١٧) المرجع السابق، ص ٢٨٥.

(١٨) المرجع السابق، ص ٢٨٦.

(١٩) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٢٠) باولو فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٧٩، ص ٣٥.

(٢١) المرجع السابق، ص ٣٦.

(٢٢) المرجع السابق، ص ٥٢.

(٢٣) المرجع السابق، ص ٧٢.

الفصل الخامس

الانحياز الطبقي

"حيادية" التعليم.. خرافة

إن النظرة الحيادية الانعزالية للتعليم مهما بدا من وجاهة منطلقها؛ لا تصلح للزمان الذي نعيش فيه، فهي تقوم على أن "الثبات" حقيقة، ونحن في عصر حقيقة الحقائق فيه أن مجتمعنا على النقيض من الثبات؛ يتغير، وأن المجتمعات من حولنا تتغير، بل إن الكون نفسه يتغير، ومن ثم فإن التعليم وما فيه من علم وحقائق ليس خيرا بذاته أو شرا بذاته، وليس فعالاً أو غير فعال في ذاته؛ ذلك أن الخير أو الشر والفعالية أو عدم الفعالية لا يوجدان بذاتهما ولا يقاسان على فراغ؛ وإنما الخير والشر والفعالية وعدم الفعالية أمور نسبية، تقاس على وجود اجتماعي معين له حاجاته ومطالبه الفريدة الملحة، وله مبادئه وقيمه المتفق عليها والمأمول فيها، وله ملامحه واتجاهاته المرغوب فيها، وله حركته المتطلعة إلى أهداف معينة؛ ومن ثم فإن خير التعليم أو شره، فعاليته وعدم فعاليته، تكون بقدر ما يقدمه للإطار الدينمي الذي

يوجد فيه (بحركته وحاجاته ومطالبه واتجاهاته وقيمه ومبادئه وفلسفته الطامحة) من خير، وما يكون له في هذا كله من فاعلية.

ولا يمكن للتعليم أن يكون كذلك إلا إذا كان هو نفسه مشبعا في سياسته وتنظيمه ووجهته وأهدافه وإدارته ومحتواه بالقيم التي تجعله من حيث هذه السياسة والتنظيم والإدارة والمحتوى والوجهة والأهداف قادرا على أن يستجيب في صدق لمطالب مجتمعه، وحاجاته النامية الملحة، وأن يتمشى على بصيرة مع اتجاهاته وآماله المرجوة، ومعنى هذا في صراحة؛ انحياز التعليم وليس حياديته[1].

لكن لا يقل عن ذلك أهمية هو أن نبحث: انحياز التعليم إلى من؟

لقد تعرضت المدرسة طيلة سنوات لانتقادات شديدة، وصفتها بأنها مكان يسود فيه جو من الظلم والسيطرة والتمييز. وهذه الانتقادات تدعو إلى شيء من الاستغراب؛ إذ لا يعقل أن تنتقد المدرسة على وضعيتها التي لم تردها هي لنفسها، بل المجتمع هو الذي أرادها على ما كانت عليه خلال سنوات طويلة، ومهما اختلفت وضعيتها تلك على مر

السنين؛ فقد كان المجتمع دائما يطالبها أن تكون قائمة على أساس السلطة، وتمييز الناس إلى مراتب!!

ومع ذلك فالدعوة ملحة إلى ديمقراطية التعليم بمفهومها الحقيقي الواسع الذي يؤمن لكل فرد، صغيرا كان أم كبيرا؛ حدا أدنى من التعليم، يسمح له بالتهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج، وتحقيق ذاته كفرد، كما يفترض ذلك أن يكون هذا الحد الأدنى مشتركًا بين الجميع؛ وذلك حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعي في الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها. كما يفترض هذا المبدأ أيضا أن يكون التعليم متوائما مع خصائص الجماعات المختلفة؛ من حيث اهتماماتها وحوافزها؛ مما يستوجب توافر قدرٍ كافٍ من التنوع في برامج هذا التعليم، مع الاتفاق على الحد الأدنى الأساسي منه، الواجب تقديمه إلى جميع المواطنين بلا استثناء.

إن هذا كله يعني في إيجاز المساواة في التمتع بالخدمات التعليمية، وضمان تكافؤ الفرص واضطرادها باستمرار، ومن هنا يصبح المغزى الحقيقي لديمقراطية التعليم ضمان حقٍ أساسي من حقوق الإنسان أيا كان موقعه الجغرافي

أو انتماؤه الاجتماعي على أرض الوطن العربي، وبما يتيح له مرونة الحركة والتطور الاجتماعي والمهني[٢].

وزب قائل يتعجل فيسائلنا: أو لم تر المدرسة في كل قرية وحي من المدينة، حتى الأحياء الفقيرة؟ أو لم تر أبناء الفقراء يجلسون جنبا إلى جنب، وعلى قدم المساواة مع أبناء الأغنياء في المدارس في مستويات التعليم المختلفة؟! لكن مع إقرارنا بهذا "شكلاً"، إلا أنه ينبغي ألا يصرفنا عن كثير من حقائق الواقع التي تدل في النهاية على أن التعليم المصري بكل إنجازاته ونموه، وبكل صوره النظامية التي نراه عليها الآن؛ إنما يهادن الفقر ويتعايش معه، موليا ظهره له، بدلاً من أن يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة، ويضيق الخناق عليه توطئة لقطع دابره بين الناس.

والأدلة على ذلك كثيرة، وأهمها:

أولاً: إن جميع الفقراء "الكبار" منسيون بوجه عام في واقع السياسات التعليمية. صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين، وصممت خطط لمحو أميتهم؛ لكن ما يقدم لهم بالفعل من برامج لمحو أميتهم في كثير من المناطق مازال هامشيا في صورة التعليم، وفي معظم الأحوال فإن هذه البرامج إذا

حصل بعضهم عليها؛ لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحاربة الفقر، ولا تزودهم بسلاح على محاربة الفقر فيهم، ومن حولهم.

ثانيا: إن نسبة لا يستهان بها من الأطفال مازالوا خارج التعليم الابتدائي، وهذه النسبة تمثل في مجموعها أبناء الفقراء، وحتى إذا فتحت المدارس الابتدائية أبوابها على مصاريعها لجميع الأطفال؛ فلسوف يظل عدد كبير من أبناء الفقراء عاجزا بفقره عن دخول المدرسة.

ثالثًا: كذلك فإن نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء لا تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب؛ لأن الفقر مرة أخرى يحول بينها وبين الاستمرار في التعليم بنجاح.

رابعا: ثم إن أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم، ويتمكنون لسبب أو لآخر من الاستمرار فيه بنجاح حتى التخرج؛ هم في النهاية قلة، وهذه القلة بركوبها التعليم حتى نهايته أو نهاية مرحلة متقدمة فيه؛ لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده، بقدر ما تنجو هي منه، دون أن تملك في مواجهته شيئًا سوى بعض رذاذ دخلها قد ترسله إلى ذويها، أو بعض عوائد مهاراتها وإنتاجها قد تتساقط من القطاع

الحديث؛ حيث يعمل أفرادها، إلى مواقع الفقر في القطاع التقليدي[٣].

إن مظاهر الإجحاف في عالم التعليم أكثر من أن تحصى، ومن الأمثلة على هذا الإجحاف تركيز الإمكانيات التربوية في كبريات المدن، على حساب المناطق الريفية، ويتفاقم الإجحاف إذا عرفنا أن تلك الإمكانيات لا تتوفر أحيانًا إلا في قلب المدينة. وبالإضافة إلى ذلك توجد حالات غير قليلة من الإجحاف مرجعها إلى أسباب عنصرية!

ونلاحظ أيضا أن بعض فروع التربية والتعليم تتمتع بامتيازات كبرى، في حين أن فروعها الأخرى محرومة منها؛ وذلك بحسب مرتبة المتعلمين الاجتماعية. ربما لأن أبناء الفقراء، وكل من يذهب ضحية التحيز الطبقي محرومون في مرحلة الطفولة الأولى من الرعاية الكافية؛ جسما وعقلاً، ومن التربية التي تسبق المدرسة الابتدائية؛ فإن هؤلاء الأطفال يجدون أنفسهم منذ البداية في وضعية صعبة، ولا يقفون على قدم المساواة مع أبناء العائلات الموسرة، أو من يعيش في وسطٍ يساعد على التفتح، أضف إلى ذلك أن

الأماكن المدرسية الشاغرة تتناقص كلما انتقل الإنسان من درجة إلى أخرى في سلم الترقية؛ مما يؤدي إلى عملية انتقاءٍ تعسفية تمنع الكثيرين من ذوي العزائم من متابعة دراستهم.

وهكذا فإن الذين فاتتهم في البداية فرصة الدخول إلى المدرسة؛ يجدون أن إمكانية التعلم تضعف سنة بعد سنة؛ بسبب عدم توفر البرامج المرسومة لمحو الأمية وللتكوين المهني خارج نطاق المدرسة.

"ومن هنا ندرك أن حق التعلم الذي تفتخر به الحضارة المعاصرة قبل أن تستكمل له أسباب النجاح؛ هذا الحق كثيرا ما حرم منه الفقير المغبون بحكم عدالة معكوسة؛ فهو أول من يحرم من نعمة العلم في الشعوب الفقيرة، وهو الوحيد المحروم من العلم في الشعوب الغنية(٤)".

ومع ذلك؛ فالمساواة في حق التعليم وإن كانت شرطًا ضروريا؛ إلا أنها غير كافية لتحقيق الديمقراطية في مجال التربية. هذا، رغم أن الكثيرين يعتقدون أن المساواة هي غاية الغايات بالنسبة إلى من يسير في نهج الديمقراطية. وذلك أن المساواة في حق التعلم لا تعني المساواة في الفرص؛ لأن

المقصود بهذه المساواة الأخيرة هو تمكين الطالب من التخرج والنجاح.

ولكن هذه الفرص للأسف الشديد غير متعادلة، والدليل على ذلك ما نشاهده عند بداية المرحلة الدراسية ونهايتها؛ من اختلاف في الطبقة الاجتماعية بين الملتحقين والمتخرجين؛ وذلك أن حالة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لها آثار سلبية على فرص الالتحاق في مختلف فروع التعليم، وبالتالي على فرص النجاح، على أن هذا الترابط السلبي، وإن كان ملحوظًا في العالم أجمع، إلا أن آثاره تختلف من حيث القوة والضعف بحسب المناطق، وأسباب هذه الحالة واضحة في أغلب الأحيان؛ فالتلاميذ الفقراء في بعض المناطق يضطرون إلى الانقطاع عن المدرسة قبل الأوان بحثًا عن عمل، ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة. وقد تجد منهم من لا تتوفر في بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية.كما أن بعض البيوت مكتظة بالسكان. وقد تركزت الدراسات في الأعوام الأخيرة على عوامل أخرى مهمة، وإن لم تكن بمثل وضوح العوامل السابقة، ونعني بها الوسط الثقافي، وخاصة الوسط

اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل، ويحصل منه على مستوى لا بأس به من المعرفة المسبقة التي سوف تنفعه لا محالة عندما يلتحق بالمدرسة[٥].

ومن هنا فقد قيل بحق إن المفهوم العلمي الموضوعي لتكافؤ الفرص في التعليم يقتضي أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل في الفرص الاقتصادية والاجتماعية التي تتوافر للنشء، ممثلة في أحوالهم الأسرية. إن تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعه بالمجان لجميع أفراد الشعب، دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفًا من فروق تبلغ حد الصراحة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي؛ وإنما معناه أنه في الوقت الذي تُفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد؛ يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وتكون هذه الظروف بالحد الذي لا يسمح بضياع فرصة التعليم على أحد، أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء[٦].

وكمثال لانحياز التعليم المصري للطبقات القادرة؛ نشير فيما يأتي إلى نتائج إحدى الدراسات التي أُجريت للوقوف على أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية على مدى استيعاب الأطفال الملزمين في مدارس التعليم الأساسي، وتم ذلك في محافظتي القاهرة والفيوم. فلقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

١- ترتفع نسبة الاستيعاب في المنطقة الحضرية الشعبية نوعا ما؛ حيث بلغت ٨٨,١%، بينما تنخفض جدا في الريف فبلغت ٣٢,٧%، وبذلك وصلت نسبة الاستيعاب في جملة الريف والحضر إلى ٥٤,٢%؛ وذلك بالنسبة للأطفال الذين في فئة العمر من ٥ إلى ١٥ سنة؛ فإذا ما استبعدنا الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات؛ تصبح نسب الاستيعاب في الحضر ٨٨,٩% وفي الريف ٣٦,١% وفي جملة الريف والحضر ٥٧,٧%.

٢- نسب الاستيعاب للملزمين في الصف الأول بلغت ٩٤,٢% في المنطقة الشعبية في الحضر، وبلغت ٣١,٣% في الريف، وإلى حوالي ٥٠% بالنسبة لجملة الريف والحضر[٧].

٣- نسب الاستيعاب للذكور مرتفعة عن نسب الاستيعاب للإناث في كلٍ من المنطقة الشعبية الحضرية والريف، ولكن الفرق طفيف بين نسبتي الاستيعاب للذكور والإناث في الحضر صغير؛ حيث إنه:

- في الصف الأول، نسبة الاستيعاب للذكور ٩٥,٨% والإناث ٩٣,٥%.

- في المرحلة الابتدائية، نسبة الاستيعاب للذكور ٩٦,٤% وللإناث ٨٩,٨%.

- في مرحلة التعليم الأساسي نسبة الاستيعاب للذكور ٩٣,١%، وللإناث ٨٣%، بينما الفرق بين نسب الاستيعاب للذكور والإناث كبير جدا في الريف.

- في الصف الأول نسب الاستيعاب للذكور ٤١,٥% وللإناث ١٩,٢%.

- في المرحلة الابتدائية نسب الاستيعاب للذكور ٥٠,٧%، وللاناث ١٦,١%.

- في مرحلة التعليم الأساسي نسب الاستيعاب للذكور ٥٣,٩% وللإناث ١٦,١%[٨].

٤- توجد علاقة بين متوسط الدخل السنوي للأسرة ونسب الاستيعاب؛ حيث إن متوسط دخل الأسرة في المنطقة الشعبية في الحضر هو ٨٢٣ جنيها سنويا، ومتوسط دخل الأسرة في الريف هو ٣٨١ جنيها سنويا. وقد أشرنا إلى نسب الاستيعاب في[1]، ويلاحظ أن نسب الاستيعاب ترتفع مع ارتفاع معدل الدخل السنوي للأسرة وتنخفض بانخفاضه.

٥- توجد علاقة بين نسب الاستيعاب، ونوع مهنة رب الأسرة؛ فقد بلغت نسب الاستيعاب ١٠٠% بالنسبة للأطباء والمهندسين والمدرسين والمحامين ومن إليهم، كما بلغت ٧٧,٣% بالنسبة لعمال الخدمات وللعمال الفنيين أصحاب الحرف، بينما بلغت ٢٣% بالنسبة للفلاحين؛ سواء كانوا أصحاب أرض، أو يعملون بالأجر لدى الغير في الزراعة؛ وهذه النسبة تختلف بين المنطقة الشعبية في الحضر، وبين الريف.

الانحياز للمدينة ضد الريف:

وتفسير هذه النتائج ليس أمرا عسيرا؛ فأصابع الاتهام تشير دائما إلى العوامل الاقتصادية والظروف الاجتماعية؛ وهذا ما تؤكده دراسة علمية أجريت سنة ١٩٧٦ في إحدى

المناطق الريفية عن أسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي؛ فلقد وجه الباحث سؤالاً إلى الطفل: "ليه ما رحتش المدرسة خالص؟"، وفي سؤال آخر: انت بتشتغل إيه دلوقت؟"؛ فقد كان يشير إلى السبب بعبارة عامة:"عشان اشتغل مع أبويا في الغيط"، بينما كان بعضهم يذكر العمل الذي يحتاج إليه الأب فيه مثل: "عشان أشيل ورا الحمار، عشان أسرح بالبهايم"[٩].

وكذلك تظهر الحاجة إلى البنت في الريف لمساعدة أمها في الأعمال المنزلية؛ فكانت بعض الإجابات توضح ذلك: "أمي بتاخذني معاها في الأسواق، عشان أبيع معاها"، "أمي عاوزاني اشتغل في الدار وأشيل إخواتي الصغيرين". وأكدت ذلك إجابات الآباء عن سؤال: "ابنك مارحش المدرسة خالص ليه؟" و"حد من أولادك بيساعدك في الشغل؟". ولكنهم لم ينطلقوا من منطلق واحد فيما يتصل بحاجات البنت في الأعمال المنزلية؛ فهناك ظروف متنوعة؛ منها وفاة الأم، وإنها البنت الوحيدة، وإنها البنت الكبرى، فقال بعضهم: "أمها لما ماتت، قلت هي البنت الكبيرة تشيل إخواتها تقعد جنبهم".

ومن مظاهر القيمة الاقتصادية للطفل في المحيط الريفي؛ ما تكشف للباحث من أن سبب انصراف بعض التلاميذ عن التعليم هو رغبة الآباء في تشغيل الأبناء عند الغير، مقابل أجر يعود على الأسرة بدخل يساعدهم في الحياة، وتتضح الصورة في الإجابات التالية: "الحالة صعبة، ومفيش عندي دخل تاني؛ فالولد كان بيروح الجني والدودة، وهو دلوقت في مصنع النسيج بيجيب في اليوم ربع جنيه". "البنت بتروح تشتغل عند الأستاذ (أ) بتاكل وتشرب، تروح المدرسة ازاي؟".

أما السبب الاجتماعي؛ فيظهر في كثرة الأبناء في الأسرة؛ فقد أجاب بعض أولياء الأمور: "العيال كثيرة، هو احنا حنعلمهم كلهم؟". وقد كان واضحا أيضا أن غياب أحد الوالدين عن الأسرة بسبب الوفاة أو الانفصال العائلي له أثر في عدم التحاق الأبناء بالمدارس، وكذلك مرض أحد الوالدين. فقال البعض: "أبوه لما مات محدش سأل ولا فكر يروح المدرسة خالص". "أمها كانت عيانة قلت تقعد جنبها تخدمها"، "أبويا سبنا وقعدت مع جدي ومحدش قدم لي في المدرسة"[١٠].

وهنا تبرز أهمية التنمية الريفية؛ باعتبارها عملية شاملة تجمع بين الجانبين الاجتماعي والاقتصادي معا، والبرنامج القومي الفعال للتنمية الريفية لابد أن يشتمل على مزيج من الأنشطة والمشروعات التي تهدف إلى زيادة الإنتاج الزراعي، وخلق فرص العمل، ورفع مستوى الإسكان والتغذية والنظافة والصحة، وتوسيع مجال الاتصال ونطاق مشاركة الجمهور، وإنشاء مرافق تعليمية أفضل وأكثر ملاءمة.

وينبغي كذلك أن تتسم الاستراتيجيات الجديدة للتنمية الريفية والتعليم الريفي بسرعة البت والإنجاز؛ فعلى الرغم من أن مشكلات الريف وتحديدها ليست أمرا جديدا؛ إلا أنها قد بلغت فيما يبدو ذروتها، وقد يكون إطار النظام التعليمي الريفي القائم أضيق من أن يتقبل الحلول المنشودة، وثمة حاجة ملحة لتصميم أنماط ونظم تعليمية جديدة وغير تقليدية لمواجهة الاحتياجات المقبلة[١١].

وينبغي أن تعتبر التنمية الريفية والتنمية التربوية عنصرين مترابطين لعملية واحدة شاملة، وتشتمل هذه النظرة على كل الأبعاد الأساسية للتنمية القومية والإقليمية والمحلية

والفردية، وهي تعادل التنمية الريفية بتحولٍ أساسي واسع النطاق للمجتمع الريفي عن طريق التربية؛ نظامية كانت أم غير نظامية.

وجدير بالملاحظة أن التربية من أجل التنمية الريفية لن يرجى لها نجاح إذا هي حصرت نفسها في المدخلات التربوية وحدها. وينبغي أن تكون المدخلات شاملة؛ فليس التعليم الريفي في حد ذاته هو الذي ينبغي تطويره وتنميته؛ وإنما ينبغي النهوض بالتعليم في المناطق الريفية، في سياق التنمية الاجتماعية والاقتصادية[١٢].

نظرة.. للمعوقين:

وهناك فئة أخرى من الفئات التي حرمت طويلاً من أخذها بعين الاعتبار؛ ألا وهي فئة المعوقين جسميا واجتماعيا ونفسيا. وفي مرحلة تاريخية مبكرة اعتبر المعاق مخلوقًا بشريا ناقصا، يعيش "عالة" على المجتمع يستهلك دون عطاء؛ ومن ثم فقد اعتبر المعاقون "نفايات بشرية"، تستهلك طاقة المجتمع دون أن تسهم فيه إيجابيا. وفي مرحلة تاريخية تالية اعتبر المعاقون مخلوقات تثير الشفقة والعطف الإنساني؛ ومن ثم فقد أكدت الممارسات في تلك المرحلة

على الطابع الخيري للسلوك الموجه نحو هذه الفئة؛ بإطعامهم والإشفاق عليهم، لكن العالم الآن يتجه إلى تغيير نظرته إلى المعاقين، في ظل الاعتبارات الأساسية التالية[١٣]:

١- إنه من الضروري التخلي عن المنطق القديم في النظر إلى قضية الإعاقة؛ وهي النظرة التي كانت تعتبرها مشكلة فردية، تنتهي بإعادة التأهيل الجزئي للمعاقين؛ وذلك عن طريق إعالتهم، ومعالجة ما يمكن علاجه من صور عجزهم، والبديل هو أن نتناول المشكلة من خلال نظرة جديدة للدفاع الاجتماعي في مواجهة الإعاقة. ولا يتأتى ذلك فقط بتأهيل المعاقين، وإيجاد فرصٍ لمشاركتهم في الحياة كأفراد؛ وإنما يقتضي الأمر وجود نظرة شاملة للإعاقة من حيث ظروفها وعواملها المجتمعية، والمواجهة الجريئة والجادة لهذه الظروف والعوامل.

٢- إنه ينبغي الانطلاق من مسلمة أن الإنسان المتكامل القادر والفعال هو النموذج الأساسي

الذي نصبو إليه، وأن أي إعاقة هي انتقاص للنموذج الإنساني الأساسي، أو هو اغتراب عنه. وقد يتخذ الاغتراب صورة التشويه الفيزيقي أو العقلي أو الصحي أو الاجتماعي. إن تجاوز هذا الاغتراب يتحقق بتقليص حجم الإعاقة، وتقليص مضاعفاتها النفسية والاجتماعية؛ ومن ثم تنظيم اندماج وتكامل المعاقين في المجتمع من جديد. إن في ذلك ترسيخًا لمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص التي تشكل جوهر الحقوق الأساسية للإنسان.

٣- إن من الضروري أن يتجاوز التعامل مع مشكلة المعاقين منطق الإحسان أو الخير الذي يقتصر في سنده على مشاعر إنسانية وعاطفية، وأن يتبنى منطقًا عقلانيا يؤكد على اعتبار المشكلة قضية اجتماعية، تدخل في نطاق مسئوليات المجتمع والدولة الحديثة؛ بحيث تؤسس في مواجهتها البرامج التي تربط تأهيل المعاقين بالخطط العامة للتنمية

الاجتماعية؛ وذلك يفرض أيضا تدخل الدولة لتناول مسألة الإعاقة، بدلاً من التخلي عن المسئولية للمؤسسات أو الجمعيات الخيرية وحدها. ذلك يفرض أيضا ضرورة تأسيس نوعٍ من الشمول والتوازن في خدمات المعاقين بين الريف والمدينة، الذكور والإناث، وبين الفئات الاجتماعية والشرائح العمرية المختلفة(١٤).

٤- إنه من الضروري سلوك الإبداع والتجديد فيما يتعلق بمسألة المعاقين. إن التفاعل والمزاوجة بين المنجزات التكنولوجية والهندسة الطبية من ناحية، والعلم الاجتماعي النفسي التطبيقي من ناحية ثانية، والفن التخطيطي من ناحية ثالثة، تتيح مجالات خصبة لرعاية وتنمية المعاقين.

٥- إنه من الضروري أن نأخذ في الاعتبار البعد المستقبلي لقضية المعاقين؛ وذلك من حيث احتمالات التطور في حجم المشكلة، والآثار

الاجتماعية التي قد تنتج عنها؟ وبالتالي ينبغي صياغة وتبني أكثر الاستراتيجيات مرونة وقدرة على المواجهة، وبحيث تتلاءم مع الخطط والاستراتيجيات التنموية العامة للمجتمع.

المرأة.. من القطاعات المحرومة:

وتشكل المرأة كذلك قطاعا آخر من القطاعات التي يظهر فيها تحيز التعليم واضحا؛ فإذا كان هناك اتفاق سائد على وجوب العمل على تخليص قطاعات الشعب العريضة الممتدة خاصة من الأمية، ومنحهم الفرص لمدخل جديد إلى الحياة، والاستمتاع الواعي بحقهم فيها؛ فإن النظرة السريعة سواء من الناحية الإحصائية أو الملاحظات العامة؛ تُظهر بأن الأمية تشيع بين النساء أكثر من الرجال، وأن جهود نشر التعليم ومحو الأمية حين توجه فإنها غالبا ما تواجه عقبات أكثر في الوصول إلى المرأة بصفة عامة، والريفية بصفة خاصة؛ أكثر من التي قد تواجهها في حالة الرجل؛ ذلك أن المرآة في الريف محدودة القدرة على الحركة، وبالتالي يمكن

أن تُعد -بأوضاعها الاجتماعية الموروثة والقائمة والمفروضة عليها- من المعوقات الأساسية للتنمية[(١٥)].

ولعل تأملاً في بعض الإحصاءات يساعدنا أكثر على فهم موقع المرأة على خريطة التعليم المصري:

- ففي التعليم الابتدائي نجد أنه في العام ٥٣/ ١٩٥٤ بلغت نسبة البنات إلى البنين ٣٧,٧%، ثم وصلت إلى ٣٨,٧% عام ٦٣/ ١٩٦٤، وبعد ذلك بعشر سنوات تنقص هذه النسبة لتصبح ٣٨,٢%، ثم تعاود الزيادة لتصل في ١٩٧٩/٧٨ إلى ٣٩,٦%. ورغم هذا فمن الواضح قلة هذه النسبة قياسا إلى تلك التي حظي بها البنون[(١٦)].

- وفي التعليم الإعدادي كانت نسبة البنات عام ١٩٥٤/٥٣، ٢٠,٦% وصلت إلى ٢٨,٤% عام ١٩٦٤/٦٣، ثم إلى ٣٣,٩% عام ٧٣/ ١٩٧٤، فـ ٣٦,٧% عام ١٩٧٩/٧٨[(١٧)].

- أما التعليم الثانوي؛ فقد كانت هذه النسبة ١٤% عام ٥٣/ ١٩٥٤، وأصبحت ٢٧,٨% عام ١٩٦٤/٦٣، ثم ٣٢,٨% عام ٧٣/ ١٩٧٤، فـ ٣٦,١% عام ٧٨/ ١٩٧٩.

- وفي التعليم الفني كانت ١٩,٣% عام ٥٣/ ١٩٥٤، ثم ١٧,٥% عام ٦٣/ ١٩٦٤، فـ ٢٥,٢% عام ١٩٧٤/٧٣، فـ ٢٧,٨% عام ٧٨/ ١٩٧٩[١٨].

والذي نود التنبيه إليه، هو أن القوانين واللوائح الرسمية لا تحول – والحق يقال – بين البنت وبين حصولها على مثل ما يحصل عليه الولد من حقوق تعليمية؛ لكن المشكلة تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بكل من النوعين، فمازالت البنت في كثير من العائلات هي التي تطالب بالمشاركة في أعباء العمل المنزلي دون البنين، ومازالت بعض العائلات تميز الذكور بالتقدير والاعتبار، وهناك العديد مما يمكن الإشارة إليه من القيم والعادات والتقاليد التي قد تقلل من فرص البنات في التعليم؛ مما يجعلنا نؤكد إذن أن المسألة – كما أشرنا مرارا – ليست مسألة جهاز التعليم؛ وإنما هي مسألة المجتمع ككل.

إن الأهداف البرجوازية التي صاحبت قيام النظام التعليمي في مصر كانت متسقة مع طبيعة التعليم ونوعية الطلاب الدارسين؛ وهم من أسر غنية مثقفة، وعلى وعي تام بحقيقة هذه الأهداف؛ ثقافة عقلية متسعة، فنون جميلة راقية،

وظائف حكومية مرموقة، أو مهن حرة مرغوبة.. وكانت المدرسة البرجوازية تفصل برامجها وأساليبها على مقاس تلاميذها، كما كانوا هم كذلك في مستوى الدراسة بها. وقد وجدوا العون والمساعدة من كل جانب؛ الآباء، والمدرسين، والدولة(١٩) .

أما اليوم، وقد اختفت المدرسة القديمة، وحلت مكانها مدرسة الشعب التي تفتح أبوابها لجميع الأطفال؛ فقد دخلها من حرموا منها في الماضي، يفدون إليها من بنيات شعبية، خاملة ثقافيا، بائسة ماديا، هابطة اجتماعيا، ولهم قدرات وميول غير التي كانت لأبناء البرجوازيين، ومع ذلك لم تغير مدرسة اليوم من طبيعة أهدافها الموروثة، وعاملت أطفالها بأساليب التنشئة البرجوازية؛ وكأن المهمة الوحيدة للمدرسة هي تخريج المثقفين والعلماء والمهنيين؛ من أطباءٍ ومحامين ومهندسين، وضباط وفنيين وموظفين.. إن مدرسة الشعب لم تنزل إلى مستوى أبناء الشعب!!

هوامش الفصل الخامس

(١) محمد أحمد الغنام: مسئولية التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا، في (صحيفة التربية)، نوفمبر ١٩٦٤، ص ٩٩.

(٢) المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي: استراتيجية الفئات المحرومة في إطار تحقيق ديمقراطية التعليم، في مجلة (آراء)، سرس الليان (مصر)، مارس/ يونية ١٩٧٧، ص ٢٥.

(٣) محمد أحمد الغنام: التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر، في (التربية الجديدة)، بيروت، أبريل ١٩٧٧، ص ٨ – ٩.

(٤) إيدجارفور وآخرون: تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦، ص ١٢٢.

(٥) المرجع السابق، ص ١٢٤.

(٦) مسئولية التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات، ص ١٠٩.

(٧) سمير لويس سعد: استيعاب الأطفال الملزمين في مدارس التعليم الأساسي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٨٠.

(٨) المرجع السابق، ص ٨١.

(٩) محمد وجيه زكي الصاوي: دراسة ميدانية لأسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي بقرية سمادون منوفية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٩٧٦، ص ٧٨.

(١٠) المرجع السابق. ص ٧٩.

(١١) وثيقة العمل الأساسية التي أعدت لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي للدول العربية، أبو ظبي، ٧ – ١٤ نوفمبر ١٩٧٧، مجلة التربية الجديدة، بيروت، ديسمبر ١٩٧٧، ص ٤٩.

(١٢) المرجع السابق، ص ٥٠.

(١٣) اللجنة الاقتصادية لغرب آسيا: مشكلة المعاقين في المنطقة العربية، ملامحها وأبعادها وخطة عمل إقليمية لمواجهتها، في مجلة (التربية الجديدة)، بيروت، سبتمبر ١٩٨١، ص ٦٣.

(١٤) المرجع السابق، ص ٦٤.

(١٥) نادية جمال الدين: دور المؤسسات التعليمية المدرسية وغير المدرسية في إعداد المرأة الريفية للإسهام في التنمية، في مجلة (آراء)، سرس الليان، مارس/ يونية ١٩٨٠، ص ١٥٥.

(١٦) المركز القومي للبحوث التربوية: المرأة والتعليم في جمهورية مصر العربية، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٢٤ (الكتاب على ورق مصقول لامع، والإهداء إلى (سيدة مصر الأولى جيهان السادات)!!.

(١٧) المرجع السابق، ص ٢٦.

(١٨) المرجع السابق، ٣٤.

(١٩) محمود قبير: حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر، ص ٢٨.

الفصل السادس

مستوى كفاءة النظام التعليمي

إذا كان استثمار جميع الطاقات والموارد استثمارا يصل بها إلى أقصى درجة ممكنة؛ هدف تسعى إليه كل المؤسسات ومختلف الأنشطة، أو ينبغي أن تسعى إليه؛ فإن التعليم أحوج ما يكون إلى استثمار موارده حتى يواجه المسئوليات الملقاة على عاتقه، خاصة وأننا أصبحنا ننظر إلى التعليم نفسه على أنه "استثمار طويل المدى"، وليس مجرد "خدمة بلا عائد"، كما كان ينظر إليه فيما قبل. ولكي يكون ذلك حقيقة؛ فلابد له هو نفسه أن "يرشد" استخدام طاقاته وموارده؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه كما يقولون.

وتزداد أهمية هذا البعد بالقياس إلى "الوضع الاقتصادي والاجتماعي" للدول النامية عامة، ومصر بصفة خاصة؛ فإذا كانت مسافة التخلف طويلة، فلابد أن يكون الجهد للقضاء عليها مضاعفًا، ومادامت الموارد الاقتصادية ضعيفة؛ فلابد من العمل على تحقيق أقصى فائدة ممكنة بأقل جهد ممكن.

واستقراء الأوضاع الخاصة بنظام التعليم المصري تشير إلى أن مستوى كفاءته لا يبعث على الاطمئنان. ومؤشرات مستوى الكفاءة عديدة؛ أظهرها وأبسطها هو تلك المظاهر الكمية التي ترسم الصورة الخارجية، أما الصورة الداخلية من حيث كفاءة المحتوى التعليمي وأداء العملية التعليمية؛ فتحديدها عمل ينوء به الكتاب الحالي، ويحتاج إلى دراسات مطولة، وقد يدخلنا في تفاصيل تخصصية لا نريد أن نثقل على القارئ بها.

وفيما يلي نسوق بعض هذه المؤشرات:

نسبة الاستيعاب:

نقصد بالاستيعاب هنا المدى الكمي لما تم قبوله من الأطفال بالصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي من تعداد الأطفال الأحياء الذين هم في سن الإلزام (٦ – ٨)؛ وذلك سواء في المدارس النظامية التي تنشئها الدولة، أو التي تعينها إعانة كاملة، أو في المدارس الخاصة ذات المصروفات. ويدخل في عداد المدارس التي تنشئها الدولة؛ المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتلك التي تخضع لإشراف الأزهر. ومن ناحية؛ فإن قيد الطفل بأي مدرسة

أخرى غير نظامية وغير معترف بها لا يدخل في إطار حسابات الاستيعاب. كذلك لا يدخل في تقديره الأطفال المرضى المعفون قانونًا من الإلزام، رغم أنهم في السن المحددة، والأطفال الذين يسمح لهم بالقيد بالمدارس الابتدائية بالتجاوز عن السن المقررة للقيد بالصف الأول، ثم أولئك الذين يدرسون في مدارس الفصل الواحد.

المقبولون بالصف الأول الابتدائي ونسبتهم إلى الملزمين ٦ – ٧ سنوات في مدة عشر سنوات (بالآلاف)

العام الدراسي	بنون			بنات			جملة		
	ملزمون	مقبولون	%	ملزمات	مقبولات	%	ملزمون	مقبولون	%
٧٤/ ٧٥	٥١٣	٤٥٠	٨٧,٦	٤٥٠	٢٩٧	٦٦	٩٦٣	٧٤٧	٧٧,٥
٧٥/ ٧٦	٤٩٧	٤٥١	٩٠,٧	٤٣٤	٣٠٥	٧٠,٣	٩٣١	٧٥٦	٨١,٢
٧٦/ ٧٧	٥٠٨	٤٥١	٨٩,١	٤٤١	٣١٣	٧١	٩٤٩	٧٦٦	٨٠,٧
٧٧/ ٧٨	٥١٤	٤٦٣	٩٠,١	٤٤٥	٣٢٣	٧٢,٥	٩٥٩	٧٨٦	٨١,٩
٧٨/ ٧٩	٥١٧	٤٦٥	٨٩,٨	٤٤٧	٣٢٩	٧٣,٥	٩٦٤	٧٩٤	٨٢,٣
٧٩/ ٨٠	٥٢٩	٤٨٠	٩٠,٦	٤٥٨	٣٤٤	٧٥,٢	٩٨٧	٨٢٤	٨٣,٤
٨٠/ ٨١	٥٦٣	٤٩٧	٨٨,٢	٥٠٢	٣٦٤	٧٢,٥	١٠٦٥	٨٦١	٨٠,٨
٨١/ ٨٢	٥٨٠	٥٢٧	٩٠,٨	٥٣٤	٣٩٥	٧٤	١١١٤	٩٢٢	٨٢,٧
٨٢/ ٨٣	٥٩٧	٥٤٨	٩١,٨	٥٥٤	٤٢١	٧٦	١١٥١	٩٦٩	٨٤,٢

جدول رقم ٢

ويتضح لنا من قراءة هذا الجدول أنه طوال عشر سنوات لم تزد نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائي إلى الملزمين إلا من ٧٧,٥% في العام ٧٤/ ٧٥ إلى ٨٤,٢% في العام ٨٢/ ٨٣. ولا شك أن الأعداد المتبقية كل عام دون استيعاب تضاف إلى جيش الأميين؛ مما يجعلنا ننظر إلى عدم قدرة النظام التعليمي على الاستيعاب الكامل لمن هم في سن الإلزام كمنبع أساسي من منابع الأمية.

كذلك نلاحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بالنسبة للبنات عنها بالنسبة للبنين؛ فبينما وصلت هذه النسبة للبنين إلى ٩١,٨% عام ٨٢/ ٨٣ لم تزد عن ٧٦% للبنات؛ وهو فرق كبير لابد أن يشعرنا بالخطر؛ فإضافة "١٣٣" ألفًا من البنات إلى جيش الأميين أمر ليس باليسير؛ لما يمثله جهل البنت من خطورة في تنشئة أطفالنا، في وقت نرفع فيه شعار الديمقراطية، وتحقيق مجتمع تكافؤ الفرص؛ إذ ستظل هذه الشعارات حبرا على ورق طالما ظلت مثل هذه الفروق الواضحة الصارخة!

وتتفاوت المحافظات في نسب استيعابها؛ إذ نلاحظ أن هناك بعض المحافظات التي تستوعب أكثر من عدد

الملزمين؛ مثل محافظة الشرقية؛ حيث وصلت نسبة الاستيعاب فيها عام ٨٢/ ٨٣ إلى ١٨٢,٨%؛ وذلك بقبول أطفال من غير أبناء المحافظة ممن يعمل آباؤهم بها، أو لقربها من محافظات أخرى لا يجد هؤلاء أماكن بها فيتجهون إلى الشرقية، بينما تصل نسبة الاستيعاب في محافظة الفيوم إلى ٥٥,١%، وبني سويف ٦٦,١%، أما القاهرة فوصلت إلى ٩٦,١% والإسكندرية إلى ٩٨,٢[1] .

أما إذا أردنا الوقوف على مدى قدرة المدرسة الابتدائية على استيعاب كل من يقع عمرهم بين ٦ – ١٢ سنة؛ فسوف نجد تخلف نسبة الزيادة السنوية في أعداد التلاميذ في الفترة من ٧٤/ ٧٥ إلى ٧٨/ ٧٩ عن نسبة الزيادة السنوية في أعداد السكان؛ فهي في الأولى كانت ٢,٢%، بينما في الثانية ٢,٥%، وهذا أيضا له دلالته وخطورته في تفاقم مشكلة الأمية، لكن المشكلة بدأت تخف إلى حد كبير خلال الفترة من ٨٠/ ٨١ إلى ٨٢/ ٨٣؛ ذلك أن نسبة الزيادة السنوية في عدد السكان بلغت ٢,٢٧%، بينما وصلت في أعداد التلاميذ إلى ٢,٨، لكن الوضع بالنسبة لمجتمع الإناث يظل مفارقًا لمثيله في مجتمع البنين؛ ذلك أن زيادة عدد التلاميذ تتمشى

غالبا مع زيادة عدد الذكور في عدد السكان، أما بالنسبة للإناث فهي غير ذلك، وتتضح لنا كل هذه الحقائق من خلال الاطلاع على الجدول التالي:

إحصاء مقارن لنسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية إلى السكان في سن ٦ إلى ١٢ سنة (بالآلاف)

العام الدراسي	بنون			بنات			جملة		
	السكان	التلاميذ	%	السكان	التلميذات	%	السكان	التلاميذ	%
٧٤/ ٧٥	٣١٧٦	٢٥٥٩,٩	٨١,٦	٢٨٩٦	١٥٧١,٩	٥٤,٢	٦٠,٣٢	٤١٣١,٨	٦٨,٤
٧٥/ ٧٦	٣٢٠٦	٢٥٧٩,٦	٨٠,٤	٢٩٦١	١٦٠١,٧	٥٤,٠	٦١٦٧	٤١٨١,٣	٦٧,٧
٧٦/ ٧٧	٣٣٢٨	٢٥٨٨,٧	٧٧,٧	٣٠٠٦	١٦٢٩,٢	٥٤,١	٦٣٣٤	٤٢١٧,٩	٦٦,٥
٧٧/ ٧٨	٣٣٧٢	٢٦١٦,٠	٧٧,٥	٣٠٤٨	١٦٧٤,٣	٥٤,٩	٦٤٢٠	٤٢٩٠,٣	٦٦,٨
٧٨/ ٧٩	٣٤٥١	٢٦٥٠,١	٧٦,٧	٣١١٧	١٧٢٥,٢	٥٥,٣	٦٥٦٨	٤٣٧٥,٣	٦٦,٦
٧٩/ ٨٠	٣٥١٥	٢٦٦٨,٢	٧٥,٩	٣٠٧٢	١٧٧٣,٢	٥٧,٧	٦٥٨٧	١٤٤١,٤	٦٧,٤
٨٠/ ٨١	٣٤٧١	٢٧٠٩,٩	٧٨,١	٣١٧٠	١٨٣٨,٢	٥٧,٩	٦٦٤١	٤٥٤٨,١	٦٨,٥
٨١/ ٨٢	٣٥١٦	٢٨٠٧,٢	٧٩,٨	٣٢٥٨	١٩٤١,٣	٥٩,٥	٦٧٧٤	٤٧٤٨,٥	٧٠,٠
٨٢/ ٨٣	٣٦١٣	٢٩٤٨,٨	٨١,٦	٣٣٤٩	٢٠٨٧,٨	٦٢,٣	٦٩٦٢	٥٠٣٦,٦	٧٢,٣

جدول رقم ٣

وإذا أردنا البحث عن الأسباب والعوامل التي تجعل النظام التعليمي عاجزا عن تحقيق الاستيعاب المطلوب؛ فسوف نجد أن أهمها[٢] .

- خلو بعض الأماكن وخاصة النائية منها وتلك المخلخلة بالسكان من توافر المنشآت التعليمية.

- عدم تكامل المنشآت التعليمية الخاصة بمراحل التعليم التالية لمرحلة الإلزام في المناطق الريفية أو البدوية؛ مما يثني عزم الآباء عن الاهتمام بتعليم أبنائهم حتى في المرحلة الابتدائية.

- قصور العملية التعليمية ذاتها عن جذب وتشويق الآباء والأبناء للالتحاق بالتعليم.

- العجز الواضح في إقامة المباني المدرسية، وفتح فصول جديدة لملاحقة التزايد المستمر في الطلب الاجتماعي على التعليم.

- سلبية الإدارة التعليمية والمدرسية، وعدم إظهار اهتمامهم بأداء ما عليهم من واجبات ومسئوليات، والقيام بها على الوجه الأكمل.

- وهناك ما يشوب توزيع الخدمة التعليمية توزيعا عادلاً على المناطق الجغرافية للدولة؛ مما يلعب دورا في موضوع التخلف عن تحقيق الاستيعاب.

- عدم توافر الوعي الكافي بين بعض فئات السكان، وخاصة غير المتعلمين من الآباء، ومن سكان الكفور والنجوع والمناطق البدوية.

- التقاليد والعادات المتخلفة التي لازالت تلعب دورا في حجب البنات عن التعليم.

- الوضع الاقتصادي لبعض الأسر، وحاجتها إلى الإفادة من جهود الأبناء في كسب العيش، أو الإسهام في أعمال الوالدين[٣].

ومن الناحية التشريعية؛ فهناك أسباب أخرى مثل:

- ❖ إعفاء أطفال سن الإلزام الذين يقيمون في أماكن تبعد أكثر من كيلو مترين من أقرب مدرسة ابتدائية؛ من تنفيذ أحكام الإلزام، كذلك إعفاء الأطفال المصابين بمرض أو عاهة بدنية أو عقلية تمنعهم من تلقي الدراسة.

❖ وبالنسبة لغير هذه الفئات؛ فإن التشريع يقضي بفرض عقوبة على المتسبب في حرمان الطفل من حقه في التعليم، تصل إلى غرامة مائة قرش، مع تكرارها باستمرار تخلف الطفل، إلى أن يصل إلى السن العليا للدخول في الصف الأول من مرحلة الإلزام، ولا شك أن هذه العقوبة ليس وراءها جدوى تذكر.

هذا وتلعب الإحصائيات دورا أساسيا في تقدير عدد الملازمين؛ بل وعدد من يتم استيعابهم منهم، وتلك مسئولية الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء فيما يتعلق بتقدير عدد الملازمين من السكان؛ إذ يتم ذلك عادة على أساس حصر تعداد السكان عمليا وواقعيا في سنة ما، ثم تقديرا في السنوات التي تلي الحصر الفعلي الواقعي، وفي هذا التقدير يحدث بعض الخلل.

القبول بالصف الأول الإعدادي:

ونظرا لأن التعليم الإعدادي قد أصبح مع التعليم الابتدائي يكونان مرحلة واحدة إلزامية؛ أصبح من المحتم على كل من يتم دراسته في الصف السادس أن يجد مكانًا له

في الصف الأول الإعدادي، الذي يعتبر في الوضع الجديد بمثابة الصف السابع. ومن هنا فإن من المهم أن نقرأ معا أيضا بعض الأرقام لمحاولة التعرف على المسار الذي سار عليه التعليم الإعدادي كجزء من نظام التعليم؛ في مدى قدرته على استيعاب الطلاب المنتهية من الصف السادس.

وبمقارنة النسب المئوية لمن يلتحقون بالصف الأول الإعدادي إلى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ نلاحظ أن هذه النسبة ترتفع سنة بعد أخرى؛ فقد كانت هذه النسبة ٦٤,٣% في العام ٧٤/ ٧٥، وتزايدت حتى وصلت إلى ٩٣,٧% في العام ٨١/ ٨٢. وبمقارنة هذه النسب في مجتمعي البنين والبنات نجد أنها في مجتمع البنين مرتفعة عنها في مجتمع البنات في السنوات الثلاثة الأولى من الفترة المشار إليها؛ فقد كانت النسبة في مجتمع البنين ٦٥% في العام ٧٤/ ٧٥، بينما كانت في مجتمع البنات ٦٢,٩% في نفس العام، وبدءا من العام ٧٨/٧٧ ارتفعت النسبة في مجتمع البنات عنها في مجتمع البنين في السنوات التالية؛ حتى بلغت في مجتمع البنات ٩٥,٤% في العام ٨١ و ٨٢، ووصلت في مجتمع البنين في نفس العام إلى ٩٢,٦%[٤] .

ولا شك أن ارتفاع نسب القبول يعود إلى بدء تطبيق نظام التعليم الأساسي، أما قلة نسبة البنين عن البنات؛ فذلك يمكن تفسيره باضطرار بعض الآباء إلى إشغال أبنائهم الذكور في بعض الأعمال، وخاصة الحرفية؛ نظرا لذلك التغير الكبير الذي حدث بالنسبة لتيار الأجور فيها.

وفيما يلي جدول رقم (٤) يوضح الموقف بالنسبة للقبول بالصف الأول الإعدادي:

المقبولون بالصف الأول الابتدائي ونسبتهم إلى الملزمين ٦ – ٧ سنوات في مدة عشر سنوات (بالآلاف)

العام الدراسي	بنون			بنات			جملة		
	تلاميذ سنة ٦	مقبولون بالإعدادي	%	تلميذات سنة ٦	مقبولات بالإعدادي	%	تلاميذ سنة ٦	مقبولون بالإعدادي	%
٧٣/ ٧٤	٣٧٢٠٤٢			٢١٥٩٦٩			٥٨٩٠١١		
٧٤/ ٧٥	٤٠٨٦٠٦	٢٤٢٧٩١	٦٥,٠	٢٣٢٩٧٩	١٣٥٩٨٤	٦٢,٩	٦٤١٥٨٥	٣٧٨٧٧٥	٦٤,٥
٧٥/ ٧٦	٤١٥٩٢١	٢٩٦٢٦٩	٧٢,٥	٢٤٠٥٢٦	١٦٧١٤٥	٧١,٧	٦٥٦٤٤٧	٤٦٣٤١١	٧٢,٢
٧٦/ ٧٧	٤٠١٤٠٠	٢٨٢٠٦٤	٦٧,٨	٢٣٤١٢٩	١٦٢٦٦٩	٦٧,٦	٦٣٥٥٢٩	٤٤٤٦٨٢	٦٧,٧
٧٧/ ٧٨	٣٧٧٠٢٤	٢٨٦٠١٢	٧١,٢	٢٢٥١٢٣	١٧٠٢٧٧	٧٢,٧	٦٠٢١٤٧	٤٥٦٢٨٩	٧١,٧
٧٨/ ٧٩	٣٢٨٧٨٧	٢٨٨٥٨٩	٧٦,٥	١٩٩٠٨٩	١٧٤٨٩٤	٧٧,٧	٥٢٧٨٧٦	٤٦٣٤٨٣	٧٦,٩
٧٩/ ٨٠	٣٦٧٦٧٢	٢٦١١٩٣	٧١,٨	٢٢٦٨٥٩	١٦٥٢٦٦	٧٢,٨	٥٩٤٥٣١	٤٢٦٤٥٩	٧٢,٢
٨٠/ ٨١	٣٦٦٦٧٦	٣١٦٥٢١	٨٦,٠	٢٣٢٣١٥	٢٠٠٧٠٤	٨٨,٤	٥٩٨٩٩١	٥١٧٢٢٥	٨٦,٩
٨١/ ٨٢	٣٨١٢٨٦	٣٣٩٦٦٠	٩٢,٦	٢٤٣٤٥٠	٢٢١٧٦٣	٩٥,٤	٦٢٤٧٣٦	٥٦١٤٢٣	٩٣,٧
٨٢/ ٨٣		٣٤١٦٦٤	٨٩,٦		٢٢٣٧٨٩	٩١,٩		٥٦٥٤٥٣	%٩٠,٥

جدول رقم ٤

وتفاوتت هنا أيضا المحافظات المختلفة؛ فقـد وصـلت سيناء الشمالية إلى أعلى نسـبة للمقبـولين بالصـف الأول الإعدادي، ونسبتهم إلى المقيدين بالصف السادس؛ إذ بلغـت ١٣,٦% في العام ٨٣/٨٢، وكانت أدنى نسبة في مطـروح؛ حيث وصلت إلـى ٧٧,٨%. وعلـى الـرغم مـن تفـوق الإسكندرية على القاهرة في القبول بالصف الأول الابتدائي، إلا أن الأمر هنا اختلف؛ إذ وصلت نسبة القبول في الإعدادي بالقاهرة ٩٤,٧% والإسكندرية ٨٥,٠%(*).

وإذا كانت النسب السابقة تتناول المقبولين بالصف الأول الإعدادي بالنسبة لجملة المقيدين بالصف السادس الابتـدائي؛ إلا أنها تختلف لو قارناها بالنسبة إلى الحاصلين على الشهادة الابتدائية؛ فهي ترتفع ارتفاعا كبيرا؛ إذ تصل إلـى ٩٨,٧% في العام ٨٢/ ٨٣، بعد أن كانـت ٩٥,١% عـام ٧٤/ ٧٥. وتتقارب نسب البنين مع نسب البنات إلى مـا يقـرب مـن التطابق؛ فهي في العام ٨٢/ ٨٣ بالنسبة للبنين ٩٨,٩%، أما بالنسبة للبنات ٩٨,٤%.

لكن الحال يتغير تماما عندما نقارن بين نسبة المقيـدين بالتعليم الإعدادي في سنواته الثلاث، وبين الفئة العمرية مـن

السكان في سن١٢ إلى ١٥ سنة؛ فهي لا تزيد عن ٥٠% في عام ٧٤/ ٧٥، وتظل تتصاعد في الأعوام التالية لتصل عـام ٧٧/ ٧٨ إلى ٦٠,٦%، ثم ينتهي بها الأمر إلى أن تصل إلى ٤٩,٢% عام ٨٢/ ٨٣[٦]!!

وتظهر الفروق واضحة بين البنين والبنات؛ فهـي فـي العام ٨٢/ ٨٣ تصل إلى ٥٧,٨% للبنين، و٤٠% للبنـات، لكن هذا الفرق أقل على أي حال مما كان عليه الأمـر فـي العام ٧٤/ ٧٥؛ حيث كان بالنسبة للبنـين ٦٣,٤% والبنـات ٣٥,٣%.

وإذا كنا نتطلع إلى أن يصل النظام التعليمي إلى مستوى يستطيع عنده أن يستوعب الأطفال في سن الإلزام، وكـذلك بالنسبة للمدرسة الإعدادية؛ إلا أن الأمر ربمـا يختلـف إذا انتقلنا إلى موقف القبول بالنسبة للتعليم الثـانوي؛ إذ تظهـر الحاجة هنا إلى إعادة النظر في بنية هـذا التعلـيم؛ بحيـث تنمحي تلك الازدواجية بين التعليم الثانوي العام، والثـانوي الفني، ثم يحتكر الأول أعلى المجاميع، ويكون هـو وحـده الطريق الملكي إلى الجامعة.

ولقد زادت نسبة المقبولين في التعليم الثانوي العام من الحاصلين على الشهادة الإعدادية خلال السنوات الثلاث الأخيرة من ٢٣,٧% في عام ١٩٨١/٨٠، إلى ٣٤,١ عام٨١/ ١٩٨٢، إلى ٣٥,٩% عام ٨٢/ ٨٣، إلى ٣٦,١% عام ٨٣/ ١٩٨٤[٧] .

التسرب:

ويعتبر "تسرب" التلاميذ مؤشرا آخر على مدى كفاءة النظام التعليمي، ونقصد بالتسرب هنا انقطاع التلاميذ عن الحضور إلى المدرسة بصفة دائمة، بعد أن يتم التحاقهم بها. ومن هنا؛ فإن عجز النظام عن الاحتفاظ "بزبائنه"، وهم لم يحققوا الغرض عن الالتحاق به؛ دليل هام يشير إلى فشله في تحقيق وظيفته.

والتسرب مشكلة من المشكلات الخطيرة التي استرعت انتباه كثير من المهتمين بالتربية والتعليم؛ حيث إن هذه الظاهرة لها أبعادها الخطيرة؛ اجتماعيا واقتصاديا وسلوكيا؛ فالمتسرب يترك المدرسة قبل أن يتزود بالقدر الضروري اللازم من المعرفة والخبرات والاتجاهات، والقيم التي تعينه على الحياة في المجتمع كمواطن مستنير.

ولعل أهم ما يمكن ملاحظته على هذه الظاهرة أن لها جوانبها الطبقية الصريحة التي يمكن أن تتمثل فيما يلي[٨].

- ظاهرة التسرب من الظواهر التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحا في القرى منها في المدن.

- وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي يتسم سكانها بقلة الدخل، وشدة المعاناة الاجتماعية، وتختفي أو تكاد في الأحياء الأرستقراطية والمرتفعة الدخل.

- وهي أكثر ظهورا في القرى البعيدة عن مواقع المدارس، بصفة خاصة القرى النائية؛ وهي عادة ما تكون ذات مستوى اقتصادي.

- كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات منها بالنسبة للبنين، وعلى الأخص في الريف وبين المجتمعات الفقيرة؛ لما تتعرض له من ضغوط وقسوة عادة.

وتتمثل أبعاد هذه المشكلة في كثير من جوانب العملية التربوية التي تنعكس آثارها على الأهداف العامة للمجتمع، وكذلك على الأهداف الخاصة للمدرسة الابتدائية؛ فالتسرب لا يعدو أن يكون فاقدا للمبالغ التي ترصدها الدولة في ميزانيتها كل عام، ليشمل التعليم جميع المواطنين الذين تعدهم

للمساهمة في تقدمها ورقيها؛ حيث يضيع جزء غير قليل من هذه المبالغ بسبب التسرب.

كما أنه إهدار حقيقي للجهود التي تُبذل في إطار تخطيطٍ واضح المعالم؛ تقل آثارها وينخفض عائدها المؤثر مع وجود الظاهرة، كما وأنه يعتبر منبعا لا ينضب للأمية، ويضيف المزيد إلى رصيدها، ويعمق ضررها. هذا إلى جانب أنه لا يتيح الفرصة لوضع الخطط المرحلية المتكاملة؛ نظرا لانعدام الاستقرار الواقعي. وأخيرا فالتسرب عامل من عوامل انحراف النشء؛ نتيجة مخالطتهم لرفاق السوء، ولوجود الفراغ والمغريات التي تؤدي لانحراف البعض، وبدلاً من أن يكونوا تدعيما للمجتمع كطاقة جديدة؛ يتحولون إلى أن يكونوا عالة عليه، وخطرا على أمنه وكيانه، وأدواتٍ لتخريب اقتصادياته.

وفيما يلي نسب التسرب من التعليم الابتدائي من عام ٧٠/ ٧١ حتى ٧٨/ ٧٩، والنسب التي توقعتها الدراسات وقت إجرائها؛ من ٧٩/ ٨٠ حتى ٨٤/ ٨٥:

نسب التسرب من التعليم الابتدائي من عام ٧٠/ ٧١ حتى ٧٨/ ٧٩ والنسب التي توقعتها الدراسات وقت إجرائها من ٧٩/ ٨٠ حتى ٨٤/ ٨٤

العام الدراسي	نسب تسرب البنين	نسب تسرب البنات	نسب تسرب الجنسين معا
٧٠/ ٧١	٤,٩	٧,٤	٥,٨
٧١/ ٧٢	٤,٧	٧,٢	٥,٦
٧٢/ ٧٣	٣,٨	٥,٦	٤,٥
٧٣/ ٧٤	٣,١	٤,٧	٣,٧
٧٤/ ٧٥	٤,٠	٥,٨	٤,٧
٧٥/ ٧٦	٣,٢	٤,٨	٣,٨
٧٦/ ٧٧	٤,٢	٥,١	٤,٥
٧٧/ ٧٨	٤,٦	٥,٦	٥,٠
٧٨/ ٧٩	٤,٧	٥,٨	٥,٢
٧٩/ ٨٠	٥,١	٦,١	٥,٥
٨٠/ ٨١	٥,٥	٦,٤	٥,٩
٨١/ ٨٢	٥,٩	٦,٧	٦,٢
٨٢/ ٨٣	٦,٣	٧,٠	٦,٦
٨٣/ ٨٤	٦,٧	٧,٣	٧,٠
٨٤/ ٨٥	٧,١	٧,٦	٧,٤

ومن الملاحظ أن نسبة التسرب كانت منذ أول السبعينيات في طريقها إلى الانخفاض التدريجي، لكننا نرى أنها قـد بـدأت تأخذ اتجاها آخر نحو التصاعد؛ بدءا مـن إعـلان سياسـة الانفتاح في العام ١٩٧٤. وللأسف فإن البعض يشيع خطـأً تفسيرا مؤداه أن ذلك إنما بسبب ما بدأت مصر تشهده مـن رواج اقتصادي، وازدياد فرص العمل؛ مما أغرى الـبعض من التلاميذ بترك المدرسة سعيا وراء الربح؛ ذلك أن التفسير الأقرب إلى الحقيقة الموضوعية هو أن تلك السنوات قد بدأت تشهد هبوطًا مستمرا في التعليم "كقيمة"؛ ذلـك أن الأجيـال الجديدة بدأت تشهد بعينها أن هناك طرقًا للكسـب السـريع لا تحتاج إلى سهر الليالي وإرهاق العيون والجيوب في سبيل التعلم؛ فالرشوة، والنصب والاحتيال، والمضاربة، والعمولات و "اخطف واجري".. إلى غير ذلك من قيم هابطة واتجاهات لا أخلاقية؛ هي أقصر الطرق إلى الغنى والثراء، ومـن ثـم كان من الطبيعي أن يختصر البعض الطريـق فـي غيبـة الوعي.

هذا بالإضافة إلى أن ذلك الرواج المالي الذي شهدته الفئات الطفيلية؛ كان لابد أن يكون على حساب الفقراء،

خاصة وأن المكاسب الجديدة لم تكن نتيجة إنتاج وتنمية؛ فيشعر هؤلاء بالحاجة إلى أولادهم كي ينخرطوا في سوق العمل مبكرا، وعدم قدرتهم الانتظار طويلاً إلى أن ينتهوا حتى من أولى مراحل التعليم، خاصة وأن نهايتها والصبر عليها لن يوصلهم إلى شيء ذي قيمة بمعايير ذلك العهد.

ولكي يشعر القارئ بفداحة المشكلة؛ فلابد من ترجمة هذه النسب إلى أرقامها الأصلية، فإذا كانت نسبة التسرب على ٨١/ ١٩٨٢ هي ٦,٢%، وكانت جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقول الإحصاء الاستقراري في ذلك العام هو ٤,٧٤٨,٤١٤؛ فمعنى ذلك أن جملة المتسربين تصل في ذلك العام إلى ٢٩٤٤٠٢؛ أي ما يزيد على ربع مليون تلميذ في العام الواحد. فإذا ما قدرنا تكلفة التلميذ بـ ٢٥ جنيها؛ حيث قدرها المجلس القومي للتعليم قبل عام ١٩٨٠ بـ ٢٤,٨ جنيها؛ فمعنى ذلك أن جملة الفقد تصل إلى مالا يقل عن (٧,٣٦٠,٠٥٠) سبعة ملايين، وتضيع عشرات الألوف من الجنيهات في دولة ينوء كاهلها بآلاف الملايين من الديون(!!) تضيع هدرا دون عائدٍ واضح، خاصة ونحن نعلم أن مستوى الأداء التعليمي في المدرسة الابتدائية يتدنى

إلى الدرجة التي تجعل – غالبا – من يتسرب منه يرتد إلى الأمية مرة أخرى!

كذلك يستطيع القارئ أن يدرك مدى الخطورة عندما يعلم أن نسبة التسرب تأخذ في الارتفاع في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية بمعدل أعلى من الصفوف الأولى؛ أي بعد أن يكون الطالب قد كلف الدولة أضعافًا مضاعفة، وكذلك عندما نلاحظ أن نسبة التسرب تصل في محافظة مثل الفيوم في العام ٧٥/ ١٩٧٦ إلى ١٥,٨%، وإلى ١٨,٧% في سوهاج، و٢١,٣ في بني سويف، و٤٠% في مطروح!!

وفي دراسة ميدانية للمجلس القومي للتعليم في بعض المحافظات عام ٧٦/ ٧٧؛ وجد أن نسبة التسرب في مدارس عينة الدراسة وصلت إلى ١٨,٦% بالصف الثاني، و٢٣,٩% بالصف الرابع، وأن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين. تقييم المدارس يسير أيضا على نفس المنوال الذي يسير عليه؛ حيث مثلت ٤٥,٦% وأقل نسبة بين أبناء التجار، وتمثل ٣,٤%، أما أبناء العمال فكانت النسبة بينهم ٣٢,٦%، وكانت بين أبناء الموظفين ٦,٧%؛ وهذا يبين لنا

مدى انحياز التعليم للطبقات القادرة، وظلمه للعمال والفلاحين!

كذلك أكدت نتائج هذه الدراسة أن الفقر ومستوى الأسرة الاقتصادي كان له تأثير واضح على تسرب التلاميذ؛ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوي الدخل المرتفع، بينما تمثل ٥٦,٢% من الحالات لذوي الدخل المتوسط، و٣٧,٥% لذوي الدخل البسيط[٩].

والأسباب والعوامل المؤدية إلى التسرب كثيرة ومتعددة أشرنا إلى بعضها، ونشير فيما يلي إلى بعض آخر[١٠].

١- عوامل من داخل النظام التعليمي؛ منها اكتظاظ المناهج، وعدم وجود المنهج الدراسي الملائم، وما تفتقر إليه بعض المناهج من تشويق وجذب للرغبة في التعليم، وعدم استخدام طرق التدريس الفعالة والأنشطة في بعض الأحيان، وعدم توافق المواد التي تدرس مع فرص العمل والظروف المعيشية في كل منطقة، وكذلك اعتماد التدريس على النواحي اللغوية والنظرية، والإجهاد، والصعوبات الموجودة في ميدان العمل في المدارس، واستخدام طرق التدريس التي لا تتصف بالكفاءة، وقلة الأنشطة التي تنظم خارج المدرسة

مع كثرة الحصص، وقلة فترات الراحة، ونقص الكتب والتجهيزات المدرسية، ونقص الإجراءات الصحية والعلاجية، وقدم المباني المدرسية، وعدم صلاحيتها، وقلة الأفنية المدرسية وأجهزة التربية الرياضية، التي تؤثر في حالة الطفل الجسمية طول فترة اليوم المدرسي؛ مما يسبب التعب والإجهاد للتلاميذ، وقلة الكهرباء والمياه النظيفة.

٢- عوامل من خارج النظام التعليمي، ونقصد بها جملة الظروف المحيطة بالمدرسة، ولعلنا قد غطينا جزءا غير قليل منها؛ سواء بالنسبة للموضوع الحالي في فقرات سابقة، أو بالنسبة لموضوعات أخرى سابقة أو لاحقة؛ مما يجعلنا نحيل القارئ إليها، ولا نكرر أنفسنا.

نسب الرسوب:

وتعتبر نسب الرسوب في النظام التعليمي مؤشرا هاما آخر تقاس به مدى كفاءته وفاعليته، ولو سقنا مثالاً بسيطًا بوسيلة من وسائل المواصلات كالقطار، وقلنا إن الوظيفة الرئيسية له هي أن يصل بنا إلى "محطات الوصول" التي نسعى إليها؛ فإن عدم وصولنا في الوقت المحدد يعتبر دليلاً على أنه ليس بالكفاءة المطلوبة، مع الأخذ بعين الاعتبار

العديد من العوامل والأسباب التي حالت بينه وبين ذلك؛ سواء منها ما يتصل به، وما يتصل بالظروف الخارجية، تماما مثلما ذكرنا في الجزء السابق.

وإذا كان الرسوب أمر يمكن أن تقاس خسائره المادية المتمثلة فيما أنفق على التعليم من جهد ووقت ومال، إلا أن له آثارا أخرى ربما لا تقل عن ذلك خطورة وأهمية، ولا يقلل من خطورتها وأهميتها صعوبة قياسها، وتقدير مداها، بل إن صعوبة قياسها نفسها هي التي تزيدها خطورة؛ ذلك أن الظاهرة عندما يتمكن الإنسان من ملاحظتها بدقة وقياسها؛ فإن ذلك يتيح له فرصة التحكم فيها، لكنه يقف عادة عاجزا أمام تلك الظاهرات مجهولة المعالم.

ولعل أبرز الآثار المعروفة هو ذلك الشعور بالإحباط والقهر والفشل؛ فليس هناك بالنسبة للإنسان ما هو أمر من شعوره بالفشل، واهتزاز ثقته بنفسه، وخوفه من أن يفقد تقدير من حوله له، وخاصة بالنسبة للأهل، وتزداد هذه المأساة ضراوة في الشهادات العامة بصفة عامة، وفي الثانوية العامة بصفة خاصة، ويؤجج هذا تلك المظاهر من الاهتمام المبالغ فيه الذي تظهره أجهزة الإعلام المختلفة؛

مما يجعل الطالب الذي يرسب يشعر بأن الرسوب هو نهاية الكون، وليس مجرد كبوة يمكن تجاوزها وتعويضها.

وليس بخافٍ علينا عشرات الأحداث التي تحفل ببعضها بعض الصحف، في أعقاب إعلان النتائج، والتي تتعلق بهروب طالب، أو انتحار طالبة، أو حدوث انهيار عصبي لآخر، إلى غير ذلك من آثار.

ولو راجعنا بعض الإحصاءات؛ فسوف يتبين لنا مدى فداحة "الخسارة" و"الفقد"؛ فعلى سبيل المثال تقدم في العام ٨٠/ ١٩٨١ إلى امتحان الثانوية العامة ٢٣٩٦٣٠ طالبا، حضر منهم الامتحان ٢٣٣٤٠٠، ونجح ١٤٢٨٢٩. أما الراسبون والمتغيبون؛ فقد وصل عددهم إلى ٩٦٨٠١، بنسبة مئوية تقرب من ٤٠%. أما في العام ٨٢/ ١٩٨٣؛ فقد كانت هذه الأعداد على التوالي: ٢٤٢٨٩٧/ ٢٤٠٧٢١/ ١٤٧٦٤٧/٩٥٢٥٠ بنسبة تقرب من ٣٩%.

وإذا كانت مثل هذه النسب تقل بشكل واضح في سنوات النقل؛ فإن تفسير ذلك سهل وميسور؛ إذ من الملاحظ أن هناك تساهلاً يحدث في كثير من الأحوال؛ رغبة من كل

مدرسة في أن تظهر بمظهر المدرسة التي أدت واجبها بكفاءة تامة؛ لأن تقييم المدارس يسير أيضا على نفس المنوال الذي يسير عليه تقييم التلاميذ؛ وهو نتائج آخر العام، ولا يهم بطبيعة الحال "الوسائل" التي وصلت بها المدرسة إلى هذه النتيجة أو تلك، ولا يهم أيضا "مضمون" محتوى التعليم.

ولقد تمت دراسات عدة على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراة. وبعضها على مستوى بحوث خاصة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية حول قضية الرسوب وعواملها، وما من بحث من هذه البحوث إلا وتصدرت نتائجه تلك الأسباب المتعلقة بانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة، واضطراب الظروف الأسرية؛ مما يشكل عنصر ضغط كبير على الطالب؛ بحيث تقل قدرته على استيعاب الدروس، فضلاً عن تحصيلها وفهمها، وإذا كان البعض يعزو أحيانًا الرسوب إلى مشاعر الخوف والقلق وما إليه من ظواهر نفسية؛ فإننا نؤكد أن هذه الظاهرة ليست أسبابا؛ وإنما هي نتائج لأوضاع سيئة يعيشها الطالب؛ سواء في البيت أم في المدرسة، أو في المجتمع الكبير.

هوامش الفصل السادس

(١) المصدر السابق، ص ١٢.

(٢) المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم، مبادئ ودراسات وتوصيات، القاهرة المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨١، ص٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٠٢.

(٤) أخبار المجالس القومية المتخصصة، فبراير ١٩٨٤، ص ١٥.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٠.

(٦) المرجع السابق، ص ٢٣.

(٧) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي: سياسة القبول في مراحل التعليم الجامعي، شعبة التعليم العام والتدريب، القاهرة، ١٩٨٤، على الآلة الكاتبة، ص ٢٥.

(٨) المجالس القومية المتخصصة: إصلاح التعليم الابتدائي، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٤٠.

(٩) إصلاح التعليم الابتدائي، ص ٥١ – ٥٢.

(١٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: حلقة تسرب التلاميذ، القاهرة، ١٩٧٣، ص ١٨٥.

الفصل السابع

"تمثيلية" التعليم الأساسي لمحاصرة الفقراء(*)!!

ابحث عن أصحاب الفكرة!!

عندما بدأت الحركة الوطنية في مصر في بداية القرن العشرين تكتمل جهودها لإنشاء "جامعة" مصرية؛ لغرس بذور أعلى مستويات العلم والمعرفة لدى جيل جديد يتولى حركة التنوير والإنهاض؛ سارع ممثل الاحتلال البريطاني بطرح فكرة أخرى مقابلة، يذهب فيها إلى أن بلدا يسوده الجهل وتنتشر فيه الأمية هو أحوج إلى قدر بسيط من التعليم، أكثر من حاجته إلى تعليمٍ عالٍ، وكان ذلك يتمثل في "الكتاتيب".

وكانت كلمة حق يراد بها باطل!!

وشبيه بهذا دعوة بدأ يتردد صداها في أوائل السبعينيات في أروقة بعض الهيئات الدولية؛ كالبنك الدولي واليونيسيف، يذهب فيها أصحابها إلى أن الدول الفقيرة بحاجة إلى نوعٍ من التعليم يركز لتلاميذه على "أساسيات" الحياة، يسمى "التعليم الأساسي"، أكثر من حاجتها إلى تعليمٍ أكاديمي يركز على

المهارات الرئيسية في القراءة والكتابة والحساب، وبعض المعارف والعلوم الضرورية، التي تقوم عليها مراحل التعليم التالية.!

وكانت كلمة حقٍ يراد بها باطل!!

ذلك أن هذا التعليم المبشر به إذا كان يكتسي بزي الربط والتكامل بين الجانبين النظري والعملي، الأكاديمي والتطبيقي؛ مما لا يعترض عليه أحد، بل نطمح إليه ونتمناه؛ إلا أن المراد الحقيقي به تقديم نوع من التعليم يكتفي به الخريجون لينطلقوا إلى مجالات الحياة، فلا يواصلون مسيرة التعليم ما بعد ذلك.. تماما مثلما كانت هناك صيغة من "التعليم الأولي" في مصر خصصت للفقراء الذين لا يستطيعون (وبمعنى أدق لا يراد لهم) مواصلة التعليم، فضلاً عن تركيز هذا التعليم على مستوى من "العمل" أقرب إلى الحرف البسيطة مما يمكن تحصيله، والتمرس به في الورش الصغيرة، التي يديرها أفراد وفي أيام معدودات؛ وبذلك يحصر الفقراء (جماهير الشعوب النامية) فيقف نموهم عند هذه الحدود البسيطة ويتلهون بهذا القدر، ويقنعون بذلك المستوى.

ومع الأسف الشديد؛ فقد تلقف مسئولون بوزارة التربية "الطُعم"، وراحوا يدعون له، ويخططون لتنفيذه "شكلاً" لتطوير التعليم في مصر، و"حقيقة" للغرف من المعونات البراقة، والاستفادة بالمنح والقروض والأبحاث المشتركة التي يحتاجها إدخال هذا التعليم إلى مصر. وما درى القوم أنه حتى مع صدق دعوة الهيئات الدولية في مناصرة هذا التعليم والمطالبة به للدول النامية؛ فإن المنطق يقول إنه ربما صلح لدول ومجتمعات مازالت تحبو على طريق التعليم، أما مصر فلها تاريخ طويل في التعليم الحديث لا نبالغ إذا قلنا إنها سبقت به بعض الدول الصناعية المتقدمة الآن، أو على أقل تقدير بدأت معها؛ فلقد بدأ التعليم الحديث مطورا فعالاً منذ أوائل القرن التاسع عشر؛ فهل يمكن أن تتساوى مصر فتبدأ هذه البداية مع مجتمعات مازالت تخطو خطواتها الأولى التعليمية؟

تجارب وخبرات في التربة المصرية.. لماذا أهملت؟

لو أن الوعي الحقيقي بحاجة المجتمع المصري إلى نوعية من التعليم يلتحم فيها الفكر والعمل هي الموجهة لتفكير القيادات التعليمية؛ لأدى بهم هذا الوعي إلى دراسة

علمية موضوعية لمسيرة التعليم في مصر الحديثة، التي حفلت بكمٍ غير قليل من التجارب والأفكار في هذا الشأن، والتي نبعت من خبرة العاملين بحقل التعليم، وتفاعلهم مع ظروف السياسة والمجتمع، ولأتيح لهذه المسيرة النمو والتطور الذي يوصلها إلى النضج. ولكنها "شبكة التبعية" التي تجعلنا نتلقف تلك المصطلحات وتلك البالونات زاعقة الألوان، تقذف بها إلى ساحاتنا قوى استعمارية خبيثة، تتخفى وراء منظمات دولية حتى تكتسب الشرعية المطلوبة، وحتى تنطلي دعاواهم على السذج الأبرياء.

فالدارس لمشروع التعليم القومي عام ١٨٨٠ سيجد أروع الأفكار وأنضج المحاولات في سبيل تقديم لونٍ من التعليم بالمرحلة الأولى للتلاميذ يتم فيه المزج بين المواد النظرية وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية، ترتبط بالبيئة وبالاحتياجات الاجتماعية ارتباطًا مباشرا؛ ففي هذا المشروع اقترحت ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثاني إلى أن تلاميذها يفترض دراستهم له؛ مبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو وقواعد الحساب الأربع، وشيء من الموازين والمقاييس،

وجغرافية مصر وتاريخها والتاريخ الطبيعي وقانون الصحة، وتمارين عملية على قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطي، ويتلقون تدريبات رياضية[١].

فهو هنا يبرز لنا تمرينات ذات طابع عملي مناسب للمجتمع الزراعي، وكذلك بالنسبة للمواد، ويزداد هذا وضوحا في المستوى الثالث من المدارس؛ وهو ما سمي بالمكاتب الابتدائية الراقية، أو مكاتب الدرجة الأولى Degre Superieur؛ وهي المرحلة الموصلة إلى ما بعدها من مراحل تعليمية، أما هؤلاء التلاميذ الذين لا يرغبون في مواصلة تعليمهم بعدها؛ فإنهم يمضون سنة دراسية تكميلية يتلقون خلالها معلومات عملية في قياس السطوح والأحجام البسيطة، وفي الرسم الخطي. وفي البلاد التي يشتغل أغلب أهلها بالزراعة؛ تعطى لهم بعد ذلك دروس في المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعي، وفي البلاد التي يشتغل أغلب أهلها بالتجارة؛ تعطى لهم دروس في الحساب التجاري وإمساك الدفاتر والخط ومعلومات اقتصادية، ويتدرب التلاميذ جميعا تدريبا رياضيا[٢].

وبطبيعة الحال وئد هذا المشروع العظيم، لا نقول وهو لم يزل بعد في المهد صبيا، ولكن وهو لم يزل بعد جنينًا في بطن أمه؛ كحلقة من حلقات ذلك المسلسل الجهنمي الرهيب الذي قام بدور البطولة فيه الاستعمار البريطاني.

وبعد حصول مصر على الاستقلال سنة ١٩٢٣ في صورته المشروطة الناقصة؛ برزت آراء ترفع راية التزاوج بين العلم والعمل؛ فقد تبنى كثير من مفكري التربية في مصر فكرة النشاط والتعليم بالعمل والممارسة اليدوية؛ باعتبارهما جواز المرور للحياة بأسرها، ومن ذلك القول بأنه من الضروري "أن تقرن الدراسة العلمية بدراسة عملية فيشتمل التعليم الأولي على كل وسائل التربية الجسدية والنفسية والعقلية من علم وفن وزراعة، و صناعة ووسائل اللهو المباح والسرور"[(٣)].

وكان عبد العزيز جاويش أبرز هؤلاء؛ حيث جسد الفكرة في مشروع بدأ تنفيذه بالفعل، وأقامه على فلسفة هامة وهي "أن التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على إنماء العقل عن طريق الأذن أو العين؛ بل يجب أن يكون لليد نصيبها من الدربة على الصناعات والزراعات التي هي قوام

سعادتنا الحيوية؛ ولذلك لابد من إقامة المدرسة العاملة التي تجمع بين التربية العلمية والعملية في المرحلة الأولية" [٤] .

وقد سمي مشروع المدرسة التي بدأوا في تصميمها عام ١٩٢٥ باسم "المدرسة العاملة"؛ لأن منهج الدراسة بها هو الجمع بين المواد النظرية والعملية. ومع الأسف فقد تعثر المشروع بعد فترة قصيرة من قيامه.

وتعددت التجارب والمشروعات التي كانت بحاجة إلى تقويم وفحص ودراسة لمعرفة أسباب نجاحها إذا كانت قد نجحت، أو أسباب فشلها إذا كانت قد فشلت؛ فيتحقق بذلك النمو العلمي بالتراكم والتطور والتطوير.

ولقد ظهرت كلمة "تربية أساسية" في الثلاثينيات، وكان "غاندي" أول من تكلم عنها؛ لأنه كان يريد أن ينتج نوعا من التعليم يختلف عما أوجده الاستعمار في الهند، وكان هذا التعليم مبنيا على أن يتعلم الأولاد أعمالاً زراعية، ويعملون على أنوال النسيج، وعن هذا الطريق يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب والبيئة، والتسويق والبيع والشراء.. إلخ. وبذلك يصبح العمل نفسه ركيزة التعليم؛ فلا نتكلم عن الربط بين العمل والعلم، بل نتكلم عن العمل كركيزة للتعليم.

وقد نقلت التسمية إلى مصر عام ١٩٥٠ في مؤتمر اليونسكو. وفي العام التالي ١٩٥١ كانت هناك تجربة "تربية أساسية" -وليست تعليما أساسيا بالمعنى المفهوم حاليا- في "باسكوارو" في المكسيك، وناقش المؤتمر كيف تنقل هذه التجربة إلى منطقة أخرى. واستطاع وفد مصر أن ينجح في أخذ التجربة الثانية التي تجريها اليونسكو إلى مصر؛ لكي تكون تجربة للعالم العربي كله، على أساس أن تجربة "باسكوارو" هي للفكر والحضارة الإسبانية اللاتينية، والتجربة الثانية تكون من منطقة نامية أخرى هي المنطقة العربية. ولكن عندما نقلت التجربة أخذناها على أنها "التربية الأساسية بالنسبة لمن فاتهم التعليم في سن متقدمة، أو فاتهم قطار التعليم، على أنها ليست تجربة مدرسية تجرى في المدارس". وكذلك أنشيء مركز "التربية الأساسية" في سرس الليان، للعالم العربي.. وسرنا في التجربة في الاتجاه الذي كان سائدا في ذلك الوقت، وأخفقت في كثير من النواحي، وانتهى الأمر إلى أن حولناها من تربية أساسية إلى تنمية مجتمع، وأصبح المركز يسمى مركز تنمية المجتمع لربط التعليم

بتنمية المجتمع، وفي النهاية لم تنعكس صورة تجارب سرس الليان على التعليم في بلادنا[5].

الخبرة الاشتراكية:

ثم أتيحت لمصر فرصة ذهبية عام ١٩٧٢ في تجربة لون من التعليم المتقدم الملائم لعصر التصنيع؛ وهو "التعليم البوليتكنيكي"، عندما عقدت اتفاقية بين الجانب المصري والجانب الألماني من ألمانيا الديمقراطية، يتم بمقتضاها إنشاء مدرسة تجريبية في مدينة نصر، تدمج فيها المرحلتان الابتدائية والإعدادية، مع اختصار سنة؛ بحيث تصبح مدتها ثماني سنوات، وزود الجانب الألماني المدرسة بتجهيزات لمعامل الكيمياء والفيزياء والأحياء، وورش البوليتكنيك؛ بما يضمن أن يقوم كل تلميذ بعمل التجارب بنفسه.

كذلك قدم الجانب الألماني ثلاثة خبراء للمدرسة؛ خبيرين في العلوم والرياضيات، وخبير للبوليتكنيك، على أن يقوم كبير الخبراء بالمدرسة بإبداء المشورة لمدير المدرسة فيما يتعلق بالنواحي الفنية التربوية، وبتخطيط وإدارة المدرسة، ويقوم الخبراء بتوجيه المدرسين على مدى العام الدراسي في إعداد الدروس النظرية والعملية، وتدريب

المدرسين على هذه المناهج الجديدة. وبطبيعة الحال فقد أتيحت الفرصة لبعض الخبراء المصريين لزيارة المدارس الألمانية في بلادها؛ للوقوف على اتجاهات هذا اللون من التعليم. وصدر بإنشاء المدرسة القرار الوزاري رقم ١٥٤ في ١٩٧٢/٨/١٧[٦].

ولابد هنا من إعطاء فكرة موجزة مبسطة عن "التعليم البوليتكنيكي"؛ وذلك حتى ندرك لماذا أُهملت هذه المدرسة بتجربتها، وسير في طريق تجربة أخرى تحركها نفس عوامل الفشل والإخفاق!!

فقد كانت المربية السوفيتية العظيمة "كروبيسكايا" (زوجة لينين) أول من شرح وفصل المبدأ الماركسي اللينيني عن التعليم البوليتكنيكي، وربط التعليم بالعمل الإنتاجي. كانت ترى أن هذا النمط من التعليم هو الذي يحقق مطالب الطبقة العاملة في مجال التعليم؛ وهو الذي يحل مشكلات التربية البرجوازية المزمنة، وهو الذي يتفق مع طبيعة العصر[٧].

وقد عالجت كروبسكايا مسألة التعليم البوليتكنيكي، وربط التعليم بالعمل الإنتاجي على أساس أنها ليست مسألة تربوية مجردة؛ بل مسألة اجتماعية وضرورة تاريخية،

ترتبط بالقضاء على التناقض بين العملين اليدوي والعقلي، وبين المدينة والقرية، كذلك يرتبط هذا التعليم بالتقدم التكنولوجي؛ فنحن نعيش في عصر الصناعة الكبيرة، وهي صناعة تتطلب إعدادا أكثر تعقيدا مما كانت تحتاجه الصناعة في الماضي، كما أن تغير مطالب الصناعة المستمر والسريع يتطلب تطوير الإعداد باستمرار[٨].

وقد يتبادر إلى الذهن أن التعليم البوليتكنيكي علم معين، أو مادة دراسية معينة؛ وهذا خطأ، فالبوليتكنيكية ليست مادة أو مجموعة مستقلة من المواد، وليست قاصرة على الدروس العملية أو ممارسة العمل؛ بل هي مبدأ يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها، ويشمل العلوم الإنسانية والطبيعية والدراسات العملية، وهو لا يهدف إلى إعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية وعملية تتعلق بالصناعة والزراعة؛ بل يهدف إلى غرس وتكوين عادات عقلية وعملية وخلقية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة؛ استخدام الآلات والماكينات، والقدرة على التفكير السلم المنظم العاقل في العمل، وتخطيط العمل، وضبط النفس والسيطرة عليها.. إلخ.

وثمة تحفظ آخر؛ فكما أن التعليم البوليتكنيكي ليس مجرد تدريس مهنة واحدة أو حرفة معينة؛ فإنه لا يقتصر أيضا على تدريس مجموعة من المهن أو الحرف، بل هي نتيجة لاستيعاب علوم نظرية، وعادات عملية تعتبر ضرورية وأساسية للصناعة الحديثة[٩].

ولقد تجمدت تجربة مدرسة مدينة نصر رغم الأساس العلمي السليم الذي قامت عليه، وفضلاً عن العديد من الأسباب التي يمكن الإشارة إليها تفسيرا لتوقف التجربة؛ فهناك سببان أساسيان:

أولهما سياسي؛ يتمثل في ذلك التحول الذي حدث في سياسة مصر عقب حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣، من حيث الارتباط بفلك الولايات المتحدة الأمريكية، ومن يلف لفها، وبالتالي إهمال كل ما يمت بصلة لدولة ضمن المعسكر الاشتراكي؛ حتى ولو كان يتصل بمصلحة هامة وضرورية، كما هو الحال في هذه التجربة.

ثانيهما علمي تربوي؛ وهو القصور في فهم "البوليتكنيكية"، وتصور أنها تنصرف إلى مجموعة

من الأعمال والتدريبات العملية التي تقتصر على حصة أو حصص معينة محددة؛ وهو عكس ما شرحناه.

إن هذين السببين هما أيضا يفسران القصور وتباشير وإرهاصات الإخفاق والتعثر في تجربة التعليم الأساسي:

- فهناك الاندفاع الواضح في الاستجابة إلى إشارات وتوجيهات المنظمات الدولية، دون نظر وبصر حقيقي بمتطلبات المجتمع المصري، وفتح الأبواب للقروض والمعونات الأجنبية لعدد وأجهزة ومعدات بعضها متخاف، والآخر "يشون" كعهدة لا تجد من يستعملها أو يواصل صيانتها، وبعضها لا يرتبط بعملٍ حقيقي يمكن أن تقوم به المدرسة؛ مما سوف يتضح أكثر في فقرات قادمة.

- وهناك أيضا ذلك الوعي القاصر في تصور فكرة الارتباط بين النظر والعمل في أنها تقف عند حد تزويد المدرسة ببعض العدد والآلات في حصة أو أكثر، تضاف جنبا إلى جنب مع الحصص الأخرى في المواد النظرية، التي تظل كما هي دون أي تفاعل أو التحام وكأنها ماء + زيت، ويظل الماء ماءا والزيت زيتًا!!

لقد أُسدل الستار على كل ما سبق وارتفع عن "التمثيلية" الجديدة.. ونحن نستخدم كلمة "تمثيلية" هنا بالمعنى الشعبي العام، عندما يسوقها البعض تعليقًا على موقف يعتقد الصدق، ويستهدف مجرد شغل الوقت ولفت الأنظار، دون عملٍ جادٍ وصادق لتحقيق أهداف محددة مقصودة؛ ذلك أننا لو قرأنا الوثائق الخاصة بالتعليم الأساسي فسوف نشهد مستوى رائعا من الفكر.. جمل منطقية.. عبارات خلابة. أماني حلوة. ألفاظ منتقاة. ثم تفتش في أرض الواقع عن أي أثر لكل هذا؛ فلا تجد، وربما تجد العكس تماما مثلما يحدث بالنسبة لتصريحات بعض الوزراء على صفحات الجرائد. فإذا قرأنا لوزير عن "طرح كميات ضخمة من الأرز في الأسواق"، وغالبا ما يكون هذا دليلاً على وجود أزمة طاحنة فيه.. وإذا ما قرأنا عن تصريح بأنه "لا مساس بأسعار السلع الأساسية لجماهير الشعب الكادحة"؛ فإننا نستنتج بأنه النية لابد متجهة إلى رفع الأسعار.. وهكذا.

وفي شهر نوفمبر سنة ١٩٧٧؛ أعلن وزير التعليم في خطابه بمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي بالدول العربية الذي نظمته اليونسكو

في "أبو ظبي"، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "أنه على طريق التطوير في بنى التعليم ومحتواه؛ قررت الوزارة تجريب نظام التعليم الأساسي في بعض المدارس الابتدائية والإعدادية"[١٠].

وقد بدأت الوزارة تطبيق هذا التعليم خلال العام الدراسي ٧٧/ ١٩٧٨ في نحو ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

ووفقًا لما هو "مكتوب" على صفحات الورق؛ فإن هذا التعليم يستهدف بمفهومه الحديث، وكما يدل اسمه على مدلوله؛ تزويد الدارسين بالمعارف الأساسية والمهارات العملية والفنية التي لا غنى عنها لأي مواطن؛ فوظيفة هذا التعليم تزويد المواطن بالقدر الضروري من المعلومات، والخبرات، والمهارات، في المجالات الثقافية، والاجتماعية والعملية والتكنولوجية؛ لكي يتكامل تكوينه في البعدين الفكري والعملي التطبيقي؛ بحيث يستطيع الاندماج النشيط في مجالات الإنتاج والخدمات، وميادين التنمية بصفة عامة.

ويقتضي ذلك وكخطوة أولى لها أهمية فائقة؛ أن ينظر إلى المرحلتين الابتدائية والإعدادية على أنهما يكونان سويا

مرحلة تعليمية واحدة، ومنتهية بالنسبة للغالبية الكبرى من تلاميذها، وأن تطور الخطط الدراسية وأساليب التعليم فيها؛ بحيث تهيئ تلاميذها للانخراط في الحياة العملية، والمشاركة الإيجابية في ميادين العمل التي تتفق مع ميولهم واستعداداتهم[١١].

وبعد صدور قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بدئ في تعميم التجربة..

ويحق لنا بعد هذا أن نستقرئ البحوث والدراسات والتقارير؛ من أجل الكشف عن أوجه الخلل والقصور التي تجعل من هذا التعليم مجرد لافتة لا تثمر ولا تغني من جوع.

عقبات ومظاهر خلل:

الحق الذي يقال إن دراسات مبكرة للمجلس القومي للتعليم قد أشارت بوضوح إلى العديد من الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام، وكان من الواجب العمل أولاً على تذليلها، ولكن الرغبة في "الفبركة" هي التي تحركت؛ ذلك أن المسألة عندما تتعلق ببناء مبنى ما فلا بد من مراعاة القواعد الأساسية لضمان الحد الأدنى لسلامة المبنى، وقدرته على أداء وظيفته، وإلا فإن كل جهد يبذل مصيره الهدر، ويصبح

الإقدام على ذلك مما يدخل في باب "التهريج" و"الضحك على ذقون الناس"!! فما بالنا إذا كنا إزاء بناء نظام تعليمي لبناء البشر، وأهمل "المقاولون" شروط ومقومات البناء؟

فمن البديهي أن يسبق زيادة عدد سنوات الإلزام، الوصول بالاستيعاب الكامل في المرحلة الابتدائية أولاً، وتوفير جميع الإمكانات اللازمة لذلك، ولكن باستعراض الأوضاع التي كانت قائمة في المدرسة الابتدائية قبل تطبيق التعليم الأساسي قد كشفت عن أوجه القصور التالية(١٢).

- بالرغم من الجهود المضنية التي بذلت خلال الخمسين سنة الماضية لتعميم التعليم الإلزامي؛ فإن نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائي بالمدارس الرسمية المجانية والمعانة، والمدارس الخاصة بمصروفات كانت تبلغ ٨١,٩% عام ٧٨/ ٧٩ فقط، تاركة نحو مائتي ألف طفل ينضمون إلى رصيد الأمية كل عام.

- إن جملة الأطفال، ما بين السادسة والثانية عشرة من العمر، المقيدين بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها، يبلغون ٤,٢٥٠,٠٠٠، وهذا الرقم كان يعادل

٦٥% فقط من جملة عدد الأطفال في هذه الفئة، والبالغ عددهم ٦,٥ "ستة ملايين ونصف مليون طفل".

- إن المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية، كانت وما تزال تقاسي عجزا كبيرا. وليس أدل على ذلك من ارتفاع الكثافات إلى ٦٠ تلميذًا في حجرة الدراسة في كثير من الأحياء بالعواصم والمدن الكبيرة، والالتجاء إلى الفترة المسائية الثالثة في بعض العواصم.

- كان يوجد عجز بين معلمي هذه المرحلة، قُدر بنحو بضعة آلاف معلم من مدرسي المواد الثقافية الأساسية (اللغة العربية، الحساب، العلوم)، وكان نحو ٢٥% من مجموع مدرسي هذه المرحلة دون مستوى الكفاية الأساسي الصالح.

والمرحلة الإعدادية، لم تكن أسعد حالاً في ظروفها من حيث الصلاحية لاستقبال النظام الجديد؛ كما تشير البيانات الآتية[١٣]:

- لم يكن الصف الأول الإعدادي يتسع لقبول أكثر من ٧٠% فقط من جملة المقيدين بالصف السادس الابتدائي، مع ارتفاع معدل الكثافة إلى ٤٢ طالبا في الحجرة، والالتجاء إلى الفترة الثانية المسائية في كثير من المدن.

- كانت جملة المقيدين في جميع المدارس الإعدادية، مليون ونصف مليون تلميذ؛ وهذا كان يعادل ٥٨% من جملة الفئة العمرية من ١٢ إلى ١٥ سنة؛ حيث بلغ عددهم ٢,٦ مليون طفل.

- إن القوى العاملة في التدريس بالمرحلة الإعدادية كانت تواجه عجزا كبيرا في معظم المواد الدراسية من الناحية العددية، ومن ناحية مستوى الكفاية العلمية والتربوية. والبيان التالي يوضح مدى العجز الكمي في هؤلاء، طبقًا للحالة في عام ٧٧/ ١٩٧٨:

اللغة العربية ٣٩%	التربية النسوية ٦٠%
اللغة الإنجليزية ١٧%	التربية الموسيقية ٧٠%
التربية الفنية ٣٢%	التربية الرياضية ٦٣%

وفيما يتعلق بمستوى الكفاية العلمية والتربوية؛ فإن نسبة من معلمي هذه المرحلة لم يكونوا يرقون إلى مستوى الكفاية الأساسي الصالح، وبصفة خاصة من الناحية التربوية؛ لأن معظمهم كانوا من المكلفين من خريجي الكليات الجامعية غير التربوية[١٤].

رغم كل هذا وغيره أكثر؛ فقد أقدم القوم على التجربة.. ونحن نتساءل كيف تنشط الأجهزة المسئولة عندما تنهار عمارة، ويوضع المقاول والمهندس في السجن، ثم نسكت هذا السكوت المريب عندما تحدث أخطاء فاحشة في بناءٍ اجتماعي بمثل هذه الضخامة؟!

ونأتي بعد ذلك إلى نتائج دراسة المركز القومي للبحوث التربوية عن المدارس التي "جربوا" فيها صيغة التعليم الأساسي[15].. إنها كشفت عن خللٍ وقصور واضطراب، ومع ذلك فالنتيجة هي "تعميم" التجربة، بالضبط مثلما يجرب مهندس بناء بمواصفات معينة فيتصدع؛ فيقرر المقاول الإكثار من مثل هذا المبنى:

١- فمن خلال المقابلات الشخصية لفريق البحث مع نظار المدارس (وعددهم ٣٧) والمعلمين (وعددهم ١٠٠)، بمدارس التجربة؛ تبين أن مفاهيم وأبعاد التعليم الأساسي وأهدافه ككل متكامل ليست واضحة بالقدر الكافي في أذهان نظار المدارس وهيئات التدريس القائمين بالعمل في الميدان، ومن دلائل ذلك من خلال ما كشفت عنه إجاباتهم ما يأتي:

* إن غالبية النظار (٧٠%) والمعلمين (٨٠%) في مدارس العينة ركزوا فقط على أن الوظيفة الأولى للتعليم الأساسي هي أن يسلح الأطفال بالقدر الضروري من الخبرات المهنية التي تنفع الطفل في حياته كمواطن، وتهيئه لحياة العمل، بينما أغفلت إجاباتهم القدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف التي يستهدف التعليم الأساسي تزويد الطفل بها.

*إن نسبة ضئيلة من النظار (١٣%)، وكذلك نسبة ضئيلة من المعلمين (٩%)؛ تدرك أن التعليم الأساسي ليس تعليما منتهيا مغلقًا؛ وإنما هو تعليم مفتوح القنوات، يمكن التلاميذ من مواصلة التعليم في المراحل الأعلى، إن هم لم ينتظموا في حياة العمل.

٢- إن معظم النظار (٧٥%) والمعلمين (٧٣%) لا يدركون أنه من المقومات الأصيلة للتعليم الأساسي؛ الجمع بين العلم والعمل والتطبيق في كل ما يدرسه التلميذ في المجالات الدراسية على اختلاف ميادينها، وأنه تعليم وثيق الصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة، وما يراه في البيئة الخارجية، والعناية في كل ما يتعلم الأطفال بالناحية

التطبيقية؛ ففي معظم مدارس العينة التي زارها الباحثون لوحظ أن استخدام التجارب العملية في تدريس العلوم غير قائم، والروابط بين مجال الكهرباء مثلاً وبين ما يدرسه التلاميذ في مادة العلوم غير محقق، وارتياد البيئة المحلية غير وارد، وموضوعات التعبير في اللغة العربية بعيدة كل البعد عما يدرسه التلاميذ في مجالات التعليم الأساسي، ومسائل الرياضة لا تتناول نمو سكان المنطقة أو المحافظة أو الوطن، ولا تتناول الموارد. ولاحظ التقرير "أن ما يتطلبه التعليم الأساسي من تطبيع مختلف مجالات الدراسة بالطابع العملي؛ أمر يتعذر (فيما يبدو) على المدرسة تحقيقه" [١٦].

٣- إن نسبة ضئيلة من نظار المدارس (١٨%)، وكذلك نسبة ضئيلة من المعلمين (١٢%) هي التي ثبت أنها تدرك أن التعليم الأساسي تعليم مرن، تتنوع فيه المهارات والخبرات التي يكتسبها الأطفال بتنوع البيئات، ومن هنا فقد وجدنا مثلاً مدرسة تقع داخل أسوار مصنع الغزل والنسيج الرفيع بكفر الدوار، ولا يوجد فيها مجال صناعي، مع كل إمكانية قيام المجال من مواد خام، ومكان مناسب، ومدرب فني... إلخ، كما نجد مدرسة أخرى في بيئة زراعية برشيد

وفيها كل إمكانات المجال الزراعي، ولا يوجد فيها هذا المجال. وكانت هناك مدارس في بيئات ساحلية لا تمارس أي نشاطٍ من واقع هذه البيئات [١٧].

٤- إن محاولات مدارس التعليم الأساسي للانفتاح على البيئة؛ كانت محدودة فكرا وتطبيقًا؛ فقد كشفت الدراسة الميدانية أن ٣٩% فقط من النظار و٣٣% من المعلمين يرون ضرورة أن التعليم الأساسي تعليم مفتوح على مؤسسات البيئة، ولعل ذلك يعكس في الواقع التطبيقي عدم ارتياد تلاميذ مدارس العينة للمزارع، والمؤسسات والمصانع التي تقوم في البيئة، وضآلة الفرص التي تُهيأ لهؤلاء التلاميذ لممارسة المناشط العملية في مؤسسات البيئة[١٨].

وإذا كانت الخطة الرسمية تخصص حصتين في المرحلة الابتدائية في كل من الصف الأول والثاني والثالث، و٣ حصص في كلٍ من الصفوف الرابع والخامس والسادس للتدريبات العملية، وفي المدارس الإعدادية تخصص ٤ حصص في كل من الصف الأول والثاني، و٥ حصص للصف الثالث.

إلا أن نتائج الاستبيان قد كشفت عن أن ٣٠% من المدارس الابتدائية في الهيئة لا تستكمل في الواقع التطبيقي هذه الحصص في الصفوف الأخيرة، كما أن نسبة تصل إلى ١٧% من المدارس الإعدادية في العينة، كانت لا تستكمل عدد هذه الحصص.

نقول هذا على الرغم من إيماننا بأن الالتحام بين الجانبين النظري والعملي لا يمكن أن يتأتى بمجرد تخصيص عدد من الحصص للتدريبات العملية كما سبق أن أكدنا.

فإذا ما وقفنا مع هذا المستوى الذي يمثل "أضعف الإيمان"؛ فسوف نجد كذلك صورا من الخلل في هذه التدريبات، مثال ذلك[١٩]:

(أ) إن نسبة غير قليلة من المدارس الابتدائية (حوالي ٥٠%) من مدارس العينة، ومن المدارس الإعدادية (حوالي ٨٥%) تركز على التدريبات العملية التقليدية في المجال الزراعي، ونعني بذلك أعمال عصير الفاكهة، والشراب والمربى وتعبئتها، هذا في الوقت الذي توجد فيه إمكانية ممارسة تدريبات أخرى

في هذا المجال في بعض المدارس، ولكنها لا تمارس.

(ب) أما في المجال الصناعي؛ فتأتي أعمال النجارة البسيطة في مقدمة الممارسات لأعمال الدهان والنقش والبياض إلى ٤٠% من المدارس الابتدائية و٢٠% من المدارس الإعدادية، مع أنه كان بالإمكان التوسع في هذه الممارسات؛ لأن مجالها أثاث المدرسة ذاته؛ من سبورات، ومقاعد، وجدران، ومناضد وغير ذلك.

ومع ذلك يظل السؤال.. هل المراد من المزج بين العمل والنظر هو إعداد أجيال سوف تعيش القرن الحادي والعشرين؟ وما الفرق بين هذا المستوى وما كان يتم في مصر منذ نصف قرن في المدارس الريفية؟ أليس هذا مصداقًا على صحة ما نقوله من أن مثل هذا التعليم إنما قُصد به "محاصرة" الفقراء؟

(جـ) وضح كذلك أن جميع المدارس الإعدادية في العينة تخلو من الممارسات في المجال التجاري.

ومن أخطر ما كشفت عنه هذه الدراسة أن معظم معلمي مدارس التعليم الأساسي في التعليم الإعدادي في العينة (٨٤%) دون مستوى الكفاءة، بينما في الابتدائي فإن ٤٤,٤% من المدرسين والمدرسات دون مستوى الكفاءة المطلوبة.

وفي دراسة أخرى أحدث [٢٠]، نجد في سؤال يتعلق بما إذا كان التعليم الأساسي يركز على جوانب نمو معينة؛ أجاب ٦٣,٦% من الموجهين وعددهم "٥٥" في محافظة الشرقية بالإيجاب، مع أن الفلسفة الأساسية لهذا التعليم تقوم على أساس أنه لا يركز على جانبٍ معين من النمو؛ وإنما يستهدف شخصية التلميذ بكل جوانبها.. فإذا كان هذا هو مستوى من يقوم بالتوجيه والإرشاد والتقويم، تُرى ماذا نتوقع من الآخرين المنفذين؟ والأهم من هذا وذاك، ماذا نتوقع من نتائج بالنسبة للمستهدفين من هذا التعليم؛ وهم التلاميذ؟

وعندما سئل النظار (عددهم ٣٥) في نفس المحافظة عما إذا كان التعليم الأساسي الجديد يختلف عن التعليم الابتدائي؛ أجاب ٤٨,٦% منهم بأنه لا يوجد اختلاف[٣١]!!

أي إن ما يقرب من نصف عدد المسئولين المباشرين عن المدارس لا يرون فرقًا واضحا، وبالتالي فإننا نتوقع أن يديروا مدارس بنفس المنطق ونفس الفلسفة في النظام السابق!

مرة أخرى.. إن القضية ليست بسيطة لأنها تتناول "القاعدة الجماهيرية العريضة" للتعليم التي تستقطب ملايين من أطفالنا، وملايين من جنيهاتنا، وتستغرق من الزمن ٩ سنوات؛ فلا يجب أن تستمر في هذا الاعوجاج، ولا يجب أن تستمر في هذا الاضطراب.. إنها تحتاج إلى إنقاذٍ عاجل!

هوامش الفصل السابع

(*) للزميلة الدكتورة نادية جمال الدين فضل في هذه المفكرة.

١. أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، جـ٢، د. ت، ص ٣٣٤.

٢. المرجع السابق. ص ٣٣٥.

٣. خطبة عبد الله أمين أفندي بعنوان "الغاية من التعليم الأولي"، من مباحث مؤتمر التعليم الأولي، صحيفة المعلمين، يولية – أكتوبر ١٩٢٥، ص ٣٦٠.

٤. وزارة المعارف العمومية: تقرير مشروع التعليم الزارعي بالقطر المصري، ١٩٢٥، وضعه عبد العزيز جاويش، مقدم لمعالي محمد توفيق رفعت وزير المعارف، ص١.

٥. كلمة الدكتور سليمان حزين في مناقشات المجلس القومي للتعليم عن التعليم الأساسي، تضمنها عدد خاص من (أخبار المجالس القومية المتخصصة)، القاهرة، مايو ١٩٧٨، ص ٢٦.

٦. المركز القومي للبحوث التربوية: تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانية صفوف بمدينة نصر، القاهرة، يناير ١٩٧٧، ص ٧، ٨ .

٧. محمد نبيل نوفل: كروبسكايا، في (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس) القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٣، ص ٨٣.

٨. المرجع السابق، ص ٨٤.

٩. المرجع السابق، ص ٨٩.

١٠. يوسف خليل يوسف: تقرير بشأن تقدير موقف تجربة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، على الآلة الكاتبة، د. ت، ص٢.

١١. المجالس القومية المخصصة: امتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسي القاهرة ١٩٧٩، ص ٣٦.

١٢. المرجع السابق، ص ٧.

١٣. المرجع السابق، ص ٨.

١٤. المرجع السابق، ص ٩.

١٥. تقدير موقف تجربة التعليم الأساسي، ص ١٢.

١٦. المرجع السابق، ص ١٤.

١٧. المرجع السابق، ص ١٤.

١٨. المرجع السابق، ص ١٥.

١٩. المرجع السابق، ص ٢٤.

٢٠. عفاف محمد توفيق: دراسة تقويمية لتجربة التعليم الأساسي في محافظة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها) ١٩٨٤، ص ١٦٩.

٢١. المرجع السابق، ص ١٧٣.

الفصل الثامن

التعليم الفني..

ولماذا يكون غالبا من نصيب الفقراء..؟!!

البعد الطبقي للتعليم الفني:

إذا رجعنا إلى تاريخ التعليم في مصر خلال القرن ١٩، لوجدنا نظاما شعبيا قوامه كتاب يعلم القراءة والكتابة والحفظ، ثم الأزهر لدراسة علوم القرآن والدين، حتى الحساب كان يعلم في مكاتب الصيارفة والقبانية، أما الحرف المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة يتعلمها المزارعون والصناع والتجار عن طريق التلمذة، يتدربون عليها تدريبا غير مصحوب بعلم ولا ثقافة، ولا أصول مهنية، ثم إدخال النظام الحديث في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية؛ لإعداد موظفين حكوميين. أما الصناعة والتجارة؛ فقد استولى عليها الأجانب، ومن ورائهم الامتيازات الأجنبية التي تمتعوا بها حقبة طويلة من الزمان، وظلت الزراعة تمارس بنفس الأدوار والأساليب التي كانت قائمة أيام الفراعنة[١].

وحين بدأ ظهور التعليم الفني في أوائل القرن الحالي؛ فقد ظهر في صورة مكاتب زراعية أو صناعية، أو مدارس ليلية تجارية؛ ففشلت هذه في إعداد العامل؛ لأنها لم تحقق له ثقافة معينة، ولا تدريبا مهنيا يستند إلى أصول علمية. أما المدارس العامة؛ فقد خلت من كل عمل يدوي أو مهني على وجه التقريب.

وهكذا قامت الهوة بين التعليم الفني والتعليم العام منذ نشأته في مصر؛ فالتعليم العام يعد طبقة الموظفين ممن يجلسون خلف مكاتب حكومية لتصريف شئون الناس، أما التعليم الفني فيعد طبقة العمال، حتى إذا صعب استغلالهم حولوهم إلى وظائف حكومية أيضا.

إن تقسيم التعليم أقساما واضحة فاصلة إلى نظري وعملي، عام وفني؛ تقسيم يقوم على مسلمات نابعة من أوضاع طبقية قديمة، أهمها أن الإنسان عقل محمول على جسم، وأن الناس سادة ومسودون، أحرار وعبيد، عقول مفكرة وأيدي منفذة، وأن العلم النظري شيء، والعمل اليدوي شيء آخر[٢].

ولا شك أن استمرار الوضع الحالي للتعليم الفني يؤكد هذا ويدعمه؛ فهو يتم في مدارس منفصلة، تقبل من حصلوا على أدنى مجموع من الدرجات. وهكذا يصبح الالتحاق به انفصالاً ماديا ومعنويا عن الفئات العليا للمجتمع. والاختيار على أساس مجموع الدرجات يعني ألا يلتحق بالتعليم الفني إلا أضعف العناصر وأكثرها استهتارا، ومع ذلك فخريجوه مطالبون بأن يكونوا عماد التصنيع وتطوير الزراعة، ودعم القوات المسلحة.. إلخ[٣]. بل إن الأمر أخطر من ذلك بكثير؛ فالاتجاه نحو التعليم الفني ينبغي أن يعتمد على ميل الصبي للعمل اليدوي، وهذا الميل لا يعني أنه أقل ذكاء من زميله الذي تستهويه الدراسة النظرية؛ ومن ثم فقد يحصل على مجموع كبير من (بفتح الميم) ميوله الحقيقية تتجه نحو العمل اليدوي، كما يحدث أن يفرض التعليم الفني على من يكون استعداده الطبيعي هو الدراسة النظرية، ولكنه لم يحصل على المجموع المطلوب لسببٍ أو لآخر، ومن ناحية أخرى فإن الحصول على المجموع ليس دليلاً مطلقًا على الذكاء أو القدرة على التحصيل والرغبة فيه، بل إنه كثيرا ما يكون محصلة الوضع الطبقي للتلميذ، وليس التعبير

عن استعداده العقلي؛ ذلك أن تنئشته في محيط الأسرة المتعلمة في ذاته يزيد من قدرات التلميذ على التحصيل، فإذا أخذنا في الاعتبار الدروس الخصوصية ودورها الهام؛ وجدنا أن المجموع يشير في النهاية كما نردد دائما إلى ظاهرة طبقية. ولا يقدح في هذا الاستنتاج أن يكون أول الثانوية العامة ابن فلاح أو صانعٍ حرفي؛ فتلك ظواهر فردية، وإنما الظاهرة الأساسية هي النسبة العالية لأبناء الطبقات الوسطى بين أصحاب المجموع الكبير.

لماذا التعليم الفني؟

إن ضرورة فتح ملف التعليم الفني ومناقشة جوانبه المختلفة؛ تحتمها أبعاد معاصرة يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- إن نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض المصرية، واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة عامة؛ لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط، وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة والواعية، والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها، وتكييفها لحاجات التنمية المصرية.

- ثم إن التطور الحاصل في التعليم العالي التقني لا يتناسب بصفة عامة مع التطور في التعليم التقني الثانوي، واستمرار هذا التفاوت يعني إخلال التوازن بين فئتين لازمتين في مجالات التنمية؛ إذ الملاحظ زيادة أعداد حاملي الشهادات الجامعية بالنسبة للأطر المتوسطة التي يعتمدون عليها بالضرورة في عملهم. وطالما كان هناك قصور في التعليم التقني الثانوي في تزويد سوق العمل بهذه الأطر التي يحتاجها السوق؛ فسيظل هذا الخطر قائما[٤].

- الأثر الذي أحدثه التقدم التكنولوجي في تغير مفهوم المهارة؛ فلم تعد المهارة مهارة يدوية، وإنما انتقلت من مراحل تحضيرية، إلى عمليات يقوم بها المصممون والفنيون والرسامون ومهندسو التكاليف. ومعنى هذا أن المهارة في مفهومها الحديث تتطلب مزيدا من المعرفة العلمية، والدراسة النظرية الفنية، والدراسات الثقافية التي تنمي الذوق، وترهف الحس، وتنمي القدرة على الإبداع والابتكار[5].

- كذلك فإن للتقدم التكنولوجي أثره في إذابة الحواجز التي كانت تفصل فصلاً ضيقًا بين التخصصات.

- إن أساليب الإنتاج الحديثة أصبحت تعتمد على تكامل العمليات الإنتاجية، وربط العمل الإنتاجي كله بالحاجات الاجتماعية. معنى هذا أن مصمم الآلة والعامل عليها يجب أن يكونا على علم وإدراك بالعمليات المختلفة التي يتضمنها إنتاج السلعة، ومعنى هذا بالنسبة للتعليم الفني أن التلميذ يجب ألا يعد إعدادا ضيقًا للعامل في مهنته، ولكن يجب أن يزود بالأسس العلمية والتكنولوجية التي تجعله فاهما لعمله، مرتبطًا مع الأعمال الأخرى التي يقوم بها زملاؤه لإنتاج السلعة(٦).

لكن هذا يدعونا إلى مناقشة ذلك السؤال الذي كثيرا ما يطرح وهو: أنحسب المدارس الفنية معاهد تربوية أم نحسبها مجرد "تروس" في الأداة الاقتصادية الضخمة؟ ومن الخطأ أن يظن أن هذا السؤال ذو أهمية عارضة فحسب؛ فقد احتدم الجدل قديما بين فريقين من المفكرين؛ بين أولئك الذين ذهبوا إلى أن للتربية اتجاها ثقافيا منزها عن أي غرض آخر، وأولئك الذين ذهبوا إلى ضرورة التدريب العملي والمهني.

والمسئولون عن التعليم في معظم البلاد لا يزالون يعلنون أن كل تدريب هو ذو قيمة ثقافية، وأن كل ثقافة هي

ذات قسط تشترك به في التدريب، وأنه على الرغم من ذلك لا يمكن أن تحل الثقافة محل الكفاية العملية، وأن الثقافة في المجتمعات التكنولوجية المعاصرة ينبغي أن تزيد من قدر القيم التكنولوجية والمعرفة بها.

ومن الواضح أنه إذا بلغ الإنسان حد المراهقة، وقد ألم بفكرة متكاملة عن قدراته، فسوف يتيح له ذلك فيما بعد أن يختار الميدان الذي يتوظف فيه، من غير أن يحرمه ذلك من الأساسيات الأولى للثقافة؛ وهذا هو ما يدفع الناس إلى الأخذ بهذه المصلحة على المستوى الحكومي(٧).

ولكن إذا نحن هبطنا من آفاق النظر إلى مجال العمل؛ فإننا نجد أن هذا أمل بعيد التحقيق؛ لأن السلطات تجد نفسها أمام مطالب ملحة يقتضيها النمو الاقتصادي؛ فهي تحتاج إلى التعليم الفني حتى ترضي حاجيات الصناعة على الفور؛ ولذلك كان التعليم الفني هدفًا للضغوط المتضاربة؛ فهو هدف للإدارة من ناحية (وهذه تتمثل في الدولة ويدفعها إلى الإشراف عليه في بعض الدول دافع الربح)، وهو هدف من الناحية الأخرى لأولئك الذين ينادون بأن يكون التعليم

ذا طابع إنساني، وأولئك لا يهتمون كثيرا بأن يكون التعليم الفني عاملاً من عوامل التوسع الاقتصادي.

واقع التعليم الفني ومشكلاته:

ترتفع النسبة المئوية للمقبولين بالصف الأول في التعليم الفني إلى الحاصلين على الشهادة الإعدادية بدرجة ملحوظة في السنوات الأخيرة، ويظهر من استقرار الإحصائيات أن النسبة كانت ٤٢% في العام ٧٤/ ٧٥، وتوالت في الزيادة في السنوات المتوالية حتى وصلت إلى ٥٤,١% في العام ٨٢/ ٨٣.

وتتفاوت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفني في مجتمعي البنين والبنات؛ فنجد أن النسبة المئوية للمقبولين في مجتمع البنين ٤١,٦% من الحاصلين على الشهادة الإعدادية في العام ٧٤/ ١٩٧٥، بينما كانت هذه النسبة في مجتمع البنات ٤٢,٩% من الحاصلات على الإعدادية.

واستمرت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفني في التزايد سنة بعد أخرى، حتى وصلت في مجتمع البنين إلى ٥٣,٦% من الحاصلين على الإعدادية، بينما بلغت في مجتمع البنات ٥٤,٧% من الحاصلات على الإعدادية.

ومعظم هذه الزيادة في التعليم التجاري؛ حيث يشتد إقبال البنات على هذا النوع من التعليم. الفني[٨].

أما بالنسبة لـ "أنواع" هذا التعليم؛ فهناك تفاوت واضح، ففي العام ٧٤/ ٧٥ كانت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الصناعي ٢٦,١% من جملة المقبولين في التعليم الفني، في حين استوعب التعليم التجاري معظم المقبولين بالتعليم الفني؛ حيث وصلت نسبتهم إلى ٦٣,٦%. أما التعليم الزراعي فقد استوعب أقل نسبة؛ حيث بلغت نسبة المقبولين به ١٠,٣% فقط. وبمتابعة النسب المئوية للمقبولين بأنواع التعليم الفني في السنوات المتوالية، نلاحظ أن النسب المئوية للمقبولين في التعليم الصناعي ترتفع تدريجيا سنة بعد أخرى، حتى لقد وصلت إلى ٣٠,٥% من جملة المقبولين في العام ٨٢/ ٨٣. وفي التعليم الزراعي نلاحظ تحركًا نحو الارتفاع، لكن ببطء شديد؛ إذ تصل نسبته إلى ١١,٩% في العام ٨٢/ ٨٣، وبدأت نسبة القبول بالتعليم التجاري تتناقص حتى بلغت ٥٧,٥% في العام ٨٢/ ٨٣، كما يدل على ذلك الجدول التالي:

إجمالي المقبولين بالصف الأول من التعليم الفني بأنواعه والنسبة المئوية للمقبولين بكل نوع إلى إجمالي المقبولين

العام الدراسي	المقبولون بالتعليم الصناعي		المقبولون بالتعليم الزراعي		المقبولون بالتعليم التجاري		جملة المقبولين بالتعليم الفني
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	
٧٤/ ٧٥	٣٠١٨٠	٢٦,١	١١٨٩٦	١٠,٣	٧٣٢٦٨	٦٣,٦	١١٥٣٤٤
٧٥/ ٧٦	٣٣٧٣٨	٢٦,٠	١٢٧٧٥	٩,٨	٨٣٤٦٥	٦٤,٢	١٢٩٩٧٧
٧٦/ ٧٧	٣٥٥٠٨	٢٦,٤	١٣٦٢٩	١٠,٠	٨٥٨٧٢	٦٣,٦	١٣٥٠٠٩
٧٧/ ٧٨	٤١١٤١	٢٧,٧	١٥٧٠٣	١٠,٥	٩١٦٠٥	٦١,٨	١٤٨٤٤٩
٧٨/ ٧٩	٤٧٦٧٨	٢٥,٦	١٨٥٠٦	١٠,١	١١٨١٦١	٦٤,٣	١٨٤٣٤٥
٧٩/ ٨٠	٥٣٣٤٥	٢٦,٨	٢٠٢٢١	١٠,٢	١٢٥١٢٤	٦٣,٠	١٩٨٦٩
٨٠/ ٨١	٦٢٨٧٣	٢٧,٥	٢٥٥٤٩	١١,١	١٤٠٩١٦	٦١,٤	٢٢٩٣٣٨
٨١/ ٨٢	٧٠٧٩٨	٢٨,٤	٢٧٦١٠	١١,١	١٥٠٦٨٣	٦,٥	٢٤٩٩١
٨٢/ ٨٣	٦٨٥٨٦	٣٠٥	٢٦٨١٢	١١,٩	١٢٩٤٢٩	٥٧,٥	٢٢٤٨٢٧

جدول رقم ٦

ويواجه التعليم الفني عددا من المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف المرجوة منه، ونسوق مثالاً على ذلك ببعض المشكلات التي تواجه التعليم الصناعي.

- تعدد الوزارات والجهات التي تتولى الإعداد لكل من مستوى العامل الماهر والمستوى الفني؛ حيث يتم إعداد العامل الماهر في المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وفي مراكز التدريب التابعة لوزارة الصناعة، ووزارة الإنتاج الحربي، ومراكز التدريب الخاصة ببعض المؤسسات والمصانع، كما يتم إعداد الفنيين في المدارس الفنية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وفي هذا معاهد إعداد الفنيين التابعة لوزارة التعليم العالي.

- عدم توافر البيانات الإحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل؛ حتى يكون التخطيط للتعليم الصناعي مبنيا على الدراسة والإحصائيات الدقيقة الشاملة؛ بما يحقق تلبية حاجة المجتمع من القوى العاملة، بمستوياتها، وبكمياتها المطلوبة من كل مهنة، حسب احتياجات خطة التنمية، ووضع الأولويات؛ حتى لا تواجه البلاد بتأهيل أفراد في تخصصات

لا تدعو الحاجة إليها، في نفس الوقت الذي تشكو فيه مجالات أخرى من النقص من الأيدي العاملة اللازمة لها؛ مما يعوق من سرعة عملية التنمية[١].

- عدم استجابة معظم المؤسسات الصناعية إلى تدريب طلاب المدارس الصناعية بها، رغم أن الحاجة تدعو إلى استكمال تدريب الطلاب في هذه المؤسسات؛ حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب، يتفق مع مجالات العمل التي سيعمل بها بعد تخرجه.

- انخفاض معدلات الصرف على الطالب بالمدارس الصناعية إذا ما قورنت بمثيلاتها، حتى في الدول النامية؛ مثلاً يتكلف الطالب المصري نحو ٣٧% مما يتكلفه الطالب في العراق".

- عزوف الطلبة المنتهين من المرحلة الإعدادية عن الالتحاق بالتعليم الصناعي، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب أهمها[١١]:

* المركز الاجتماعي المتدني الذي يضع النظام الاجتماعي في مصر المشتغلين بالعمل اليدوي فيه.

* افتقار خطط ومناهج التعليم قبل المرحلة الثانوية إلى القدر المناسب من الدراسات الفنية والمهارات اليدوية؛ مما يساعد على اكتشاف ميول الطالب، وتنمية اتجاهاته واحترامه للعمل اليدوي.

* الافتقار إلى نظامٍ للتوجيه المهني لتوجيه الطلاب وإرشادهم، ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم، وتحديد مسارات تعليمهم.

* قلة الفرص المتاحة أمام خريجي المدارس الصناعية لمواصلة التعليم.

- عزوف المهندسين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا عن العمل بالتعليم الصناعي؛ لعدم وجود الحوافز الكافية لتشجيعهم على العمل بالتدريس.

- قيام أجهزة الحكم المحلي بإجراءات تتعارض والتخطيط السليم، دون الرجوع إلى الوزارة، أو الالتزام بالقرارات الوزارية المنظمة وعلى سبيل المثال:

× الاستيلاء على بعض المباني الجديدة المنشأة أصلاً، لتكون مدارس صناعية لاستخدامها ككليات جامعية.

× إنشاء تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية القائمة بها، دون دراسة للاحتياجات، ودون الرجوع إلى الوزارة، مع عدم توفير التجهيزات، أو هيئات التدريس اللازمة.

× زيادة كثافة الفصول عن الحد المقرر؛ لاستيعاب أكبر عددٍ من الطلاب؛ مما يعود بالضرر على العملية التعليمية.

وكمثال آخر، نجد التعليم الزراعي يواجه هو الآخر كما غير قليل من المشكلات، يمكن أن نذكر منها[١٢]:

- عدم وجود بيانات دقيقة عن احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة من خريجي المدارس الثانوية الزراعية؛ سواء من الناحيتين الكمية أو النوعية.

ولما كان تخطيط التعليم الزراعي يجب أن يرتبط ارتباطًا سليما وواقعيا بالاحتياجات من القوى العاملة؛ حتى لا تواجه البلاد بتأهيل أفرادٍ في مجالات أو تخصصات لا تدعو إليها الحاجة، في الوقت الذي تشكو فيه مجالات أخرى من النقص في الأيدي العاملة اللازمة لها.

- عدم تقدم الطلاب الحاصلين على مجاميع عالية في الشهادة الإعدادية للالتحاق بالمدارس الثانوية الزراعية؛

الأمر الذي ينعكس أثره على المستوى العلمي لخريجي المدارس الزراعية.

- الاستيلاء على مزارع المدارس الزراعية أو إنقاص مساحة هذه المزارع؛ مما يضر بالناحية العملية في المدرسة الثانوية الزراعية.

- إحجام كثيرٍ من الهيئات والمصانع ومراكز الإنتاج عن تدريب طلاب المدارس الزراعية بها؛ ذلك أنه نظرا للتقدم التكنولوجي الذي أشرنا إليه، والذي ينعكس على التجهيزات والمعدات؛ فإنه من الصعب على المدارس الزراعية ملاحقة هذا التطور السريع، كما أنه يكاد يكون من المستحيل إمداد المدارس الزراعية بالوحدات الكبيرة من الآلات والأجهزة التي تماثل المناظر لها في مراكز الإنتاج؛ مثل أجهزة استخراج الزيوت، والبسترة، وصناعة السكر، والمطاحن، ومضارب الأرز.

ومن هنا؛ فقد برزت أهمية استكمال تدريب طلاب المدارس الزراعية في الشركات والمصانع والهيئات، ومراكز الإنتاج الزراعي؛ حتى يكون الطالب على مستوى مناسبٍ من الكفاية والتدريب، يتفق مع مجال العمل الذي

سيعمل به بعد تخرجه. إلا أن كثيرا من هذه الهيئات يحجم عن تدريب طلاب هذه المدارس بها بحجة أن هذا التدريب يؤثر على الإنتاج.

وإذا كانت هناك وزارات وهيئات أخرى تشارك في التعليم الفني؛ فما هي هذه الجهود التي تبذلها في هذا المجال؟ هذا هو ما يدلنا عليه الجدول التالي الذي يوضح عدد وأنواع المدارس الفنية وفق إحصاء ٨١/ ١٩٨٢.

عدد وأنواع المدارس الفنية وفق إحصاء ٨١/ ١٩٨٢

التبعية	نوع المدارس	عدد المدارس	عدد التلاميذ	الموقع	مدة الدراسة	المؤهل الممنوح
وزارة الصحة	مدارس الممرضات	١٢٩	١٠,٩٣٩	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم تمريض
وزارة الصحة	مدارس المسعفين	٢١	٢,٣٩٦	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم إسعاف
وزارة الصناعة	مدارس التلمذة الصناعية	٣٧	٧,٨٠٠	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم تلمذة صناعية
شركات ومؤسسات القطاع العام	مدارس صناعية	١٣	٦٢٥	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم ثانوي صناعي
وزارة الدفاع	مدارس التدريب التطوعية	؟	٤٩,٢٥٩	القوات المسلحة	٣ سنوات	دبلوم ثانوي صناعي
وزارة المواصلات	مدارس البريد الثانوية	١٧	١,٥٧٢	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم بريد ثانوي
وزارة النقل	مدارس النقل النهري	١	٣٤٦	مصر القديمة	٣ سنوات	دبلوم نقل
وزارة النقل	مدارس وردان السكك الحديدية	١	٢٠٠	وردان	٣ سنوات	دبلوم سكك حديدية
وزارة الكهرباء	مدارس التلمذة الصناعية	١	١٥٠	القاهرة	٣ سنوات	دبلوم تلمذة صناعية
وزارة البترول	مدارس التلمذة الصناعية	١	١٤٢	السويس	٣ سنوات	دبلوم تلمذة صناعية
هيئة قناة السويس	مدارس التلمذة الصناعية	١	٤٢١	بورسعيد	٣ سنوات	دبلوم تلمذة صناعية
الجملة			٧٣,٨٧٥			

جدول رقم (٧)

ويلاحظ أن طاقة هذه المدارس المهنية من الحاصلين على الشهادة الإعدادية ما تزال محدودة؛ إذ لم تزد عن ٦% من جملة مخرجات المدارس الإعدادية، وهذا قدر محدود جدا بطبيعة الحال، ولابد من دخول وزارات جديدة، ومضاعفة عدد هذه المدارس، وتنويع تخصصاتها.

وهناك دور آخر للوزارات والهيئات والمؤسسات في هذا المجال، يتمثل في مراكز التدريب المختلفة التي تقيمها وتنظمها لاستقبال أعداد كبيرة من المتسربين أو المنتهين من الحلقة الأولى (ابتدائي)، ولكن لمدد قصيرة تتروح ما بين ثلاثة أشهر وستة، وقد تصل إلى سنة؛ وهي في الوقت الحاضر لا تشترط مؤهلاً دراسيا، فيما عدا الإلمام بالقراءة والكتابة، وهي تغطي مختلف الحرف والأعمال التي يحتاجها المجتمع في الوقت الحاضر، وتستوعب ما لا يقل عن ١٥٠ ألف دارس سنويا، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر(١٢):

- وزارة التعمير والإسكان(*)، وتشرف على ٦٥ مركزا في مختلف المحافظات، وطاقتها الاستيعابية ١١٦٠ تلميذًا.

- وزارة القوى العاملة وتشرف على ٨ مراكز في مختلف المحافظات، وطاقتها الاستيعابية ١١٦٠ تلميذًا.

- وزارة الشئون الاجتماعية، وتشرف على ٢٣ مركزا في مختلف المحافظات، وطاقتها الاستيعابية ٤٤٠٠ تلميذًا.

- وزارة الصناعة، وتشرف على ٣٧ مركزا في مختلف المحافظات، وطاقتها الاستيعابية ١٣ ألف تلميذًا.

ويلاحظ أن جميع الوزارات تتبعها مراكز تدريب، وكذلك المؤسسات العامة؛ مثل مراكز التدريب التي تتبع المقاولين العرب، وتنتشر في مختلف المحافظات، وتُخرج سنويا ما لا يقل عن ٦٠ ألف عاملٍ حرفي في مختلف أعمال التشييد والبناء.

وقد قام الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، بالتعاون مع وزارة القوى العاملة والمالية بإجراء دراسات لحصر مراكز التدريب على المستوى القومي؛ فبلغ عددها ٥٥١ مركزا ومدرسة، موزعة على جميع الوزارات والمؤسسات، وتنتشر في كل المحافظات، وتقدر طاقة هذه المراكز الاستيعابية بنحو ١٥٠ ألف دارس.

وفي دراسة علمية حديثة؛ أسفرت معالجة كفاءة التعليم الثانوي الصناعي الكمية عن وجود فجوة بين العرض المتاح من الخريجين والطلب عليهم في عام ٨٠/ ١٩٨١؛ حيث بلغ عرض الخريجين ٣٦٧٤٧ خريجا، في حين كان الطلب ٣٢١٠٠ خريجا؛ أي بزيادة المعروض من الخريجين عن الطلب عليهم، قدرها ٤٦٤٧ خريجا. وفي رأينا أن جهود التنمية إذا اتسعت وتنوعت؛ فإنه من العسير أن نشكو من بطالة في هذا القطاع[١٤].

كما أوضحت التقديرات التنبوئية متوسطة الأجل التي قام بها الباحث وجود فجوة بين العرض المتاح من خريجي التعليم الثانوي الصناعي، والطلب المتوقع عليهم عام ١٩٩٠؛ فعلى حين بلغ المعروض من خريجي الثانوي الصناعي ٥٣٦٦١ خريجا؛ قدر الطلب المتوقع عليهم في نفس العام بنحو ٤٩٧١٥ خريجا؛ أي بزيادة العرض عن الطلب المقدر بنحو ٣٩٤٦ خريجا.

وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك اتفاقًا بين كل من الخريجين والمشرفين على تشغيلهم بضرورة زيادة جرعات التدريب العملي في المدرسة لطالب التعليم

الصناعي؛ حيث جاء في استجابات الخريجين (ونسبتهم تصل إلى أكثر من ٩٦%) بأنهم في حاجة إلى زيادة ساعات التدريب العملي[١٥].

وقد جاءت استجابات كل من المشرفين على تشغيل حملة الثانوي الصناعي، واستجابات رجال التعليم الصناعي متفقة في تحديد العوامل التي تعوق مواءمة الخريجين للمهن، وهي على الترتيب التالي:

١- غياب المؤسسة الصناعية عن المشاركة في إدارة وتصميم المنهج الدراسي.

٢- انعزال المدرسة الصناعية عن البيئة المحيطة بها.

٣- تخلف المنهج الدراسي الصناعي عن ملاحقة التغيرات الحادثة في المجال الصناعي.

٤- قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الصناعي بوجه عام، والمتاحة للتدريب العملي على وجه الخصوص.

٥- القصور الواضح في تطبيق أساليب التوجيه المهني المدرسي لطلاب التعليم الصناعي.

٦- تسعير الشهادات، وما يتبع ذلك من نظم للحوافز والأجور.

٧- القصور في أساليب الالتحاق بالمدرسة الثانوية الصناعية، ولا سيما في الاعتماد على مكتب التنسيق الحالية.

٨- عدم تقنين التخصصات المدرسية، وربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن في سوق العمل.

٩- القصور في أسلوب الاختيار المهني المتبع[١٦].

١٠- ضعف كفاية المعلم الصناعي.

وعندما صدر القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ في شأن التعليم الفني، والذي حدد مستويات هذا التعليم وأهدافه وشروط القبول فيه، ونظام الدراسة...إلخ؛ أشار إلى ضرورة وجود مستويين للتعليم الفني التابع لوزارة التربية والتعليم؛ أولهما وهو مستوى العمال المهرة، وهو الذي كان موجودا وتشرف عليه الوزارة على مستوى الجمهورية، وثانيهما مستوى الفنيين؛ وهو الذي أوجب القانون أن تبدأ الوزارة في الإعداد له. وبالفعل تم افتتاح أول مدرسة (وهي مدرسة

جلال فهمي الفنية الصناعية) على أساس أن تكون مدة الدراسة بها خمس سنوات لا ثلاثة؛ كما هو الشأن في مدارس التعليم الصناعي لإعداد الفنيين الصناعيين.

وقد تم إنشاء هذه المدرسة الفنية للميكانيكا والكهرباء بشبرا في العام ٧٠/ ١٠٧١؛ وذلك بالتعاون مع حكومة جمهورية ألمانيا الديمقراطية[١٧].

وقد توالى إنشاء مدارس على هذا النحو في السنوات التالية؛ مثل مدرسة القاهرة الفنية المعمارية بدار السلام (٧١/ ١٩٧٣)، ومدرسة الإسكندرية الفنية الصناعية بمحرم بك (٧٣، ١٩٧٤)؛ وذلك بالاتفاق مع إنجلترا، ومدرسة أسوان الفنية الصناعية (٧٨/ ١٩٧٩)؛ أيضا بالاتفاق مع إنجلترا، ومدرسة طنطا الفنية النسجية (٨٧/ ١٩٧٩)، ومدرسة الحديد والصلب التجريبية الفنية الصناعية بالتبين (مجمع مراكز التدريب بالحديد والصلب) (٧٩/ ١٩٨٠).. إلخ. وقد وصل عدد هذه المدارس إلى ١٤ مدرسة عام ٨٠/ ١٩٨١. كان عدد التلاميذ المقيدين بها ٨٦٦٩ طالبا[١٨]، مع ملاحظة أنه في كثير من الأحيان لا تكون المدرسة المنشاة "جديدة" تماما؛ إذ في الغالب يتم

تحويل المدرسة ذات السنوات الثلاث إلى ذات السنوات الخمس.

وتبين النسبة الإجمالية للناجحين في المدة المقررة في مخطط يمثل تدفق خمس أفواج (*) أنها لا تتعدى ٦٥%؛ بمعنى أن من قضى خمس سنوات فقط (وهي المدة المقررة للدراسة)، ثم تخرج من طلاب الأفواج الخمسة؛ هم الذين يمثلون هذه النسبة. ومعنى ذلك أيضا أن الباقي (الذين يمثلون نسبة ٣٥% من مجموع الطلاب المستجدين في هذه الأفواج) تخلفوا عن التخرج في الموعد المقرر؛ إما بسبب الرسوب في واحدة من سنوات الدراسة، أو التسرب وترك الدراسة قبل الحصول على شهادات الدبلوم(٩).

وتُظهر نسب الرسوب في نفس المخطط تدرج ارتفاعها من الصف الأول وحتى الصف الخامس؛ إذ هي على الترتيب كالتالي: "١,٩% - ٢,١% - ٦,٢% - ٨,٩% - ٢٠,٣%"، ومن الواضح أن نسبة الرسوب في الصف الأخير تعتبر نسبة عالية بشكل واضح عن سابقاتها من النسب في الصفوف الأخرى. ويمثل إجمالي الرسوب في الصفوف المختلفة نسبة تصل إلى ٣٤% تقريبا من مجموع الطلاب.

وتُظهر نسب التسرب انخفاضا متدرجا من الصف الأول وحتى الصف الخامس؛ إذ كانت على التوالي: "٥١٥,٠% - ٠,٢١٠% - ٠,٢٥٠% - ٠,١١٤% - ٠,٠٨٤%"؛ وهذه النسب بوجه عام تعتبر ضئيلة إذا ما قورنت بالنسب الموجودة في نظم أخرى لإعداد الفنيين الصناعيين في المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي.

.. لتصويب مسار التعليم الفني:

إنه لمن الخطأ الاستمرار في تلك الثنائية البغيضة التي تقسم التعليم إلى ثانوي عام أكاديمي يحظى به في أغلب الأحوال أبناء البرجوازية المصرية، مع ترك هامش صغير لأبناء الفقراء حتى تكتمل الصورة ويمتص الغضب المكبوت، وثانوي فني جمهرته الغالبية من أبناء غير القادرين اقتصاديا واجتماعيا.

وتصويب ذلك إنما يكون بالاتجاه نحو الالتحام بين أساسيات التعليم الفني والتعليم العام، أو بين الثقافتين العامة والمهنية، على أساس المزج بين العلم والعمل والتكنولوجيا؛ فالمهنيون في العصر الحديث في حاجة إلى مثقفين نظريا، كما أن التعليم الجامعي النظري في حاجة إلى مثقفين مهنيا.

فالثقافة المهنية مطلوبة في التعليم الجامعي، بقدر ما هي مهمة للعمال والفنيين. والثقافة العامة علمية واجتماعية لها أهميتها لدى العمال والفنيين، بقدر ما هي مهمة لدى المحامين والأطباء والمدرسين وغيرهم؛ فنحن نعيش في عصر يتميز بوحدة المعرفة[٣١].

لقد آن الأوان، أن نخلص التعليم الثانوي العام من كونه يعنى فقط بالمواد التي تعتبر إعدادا لكليات جامعية معينة، وأن نخلص التعليم الثانوي الفني من كونه يعنى فقط بالمواد والتدريبات التي تعتبر إعدادا لمهنة معينة، وأن تحل محلها ثقافة عامة ملتحمة بالثقافة المهنية، مع ترك مجالاتٍ كثيرة للاختيار، حتى لا تزدحم الخطة.

ولا شك أن المرحلة الثانوية (العامة والفنية) هي المجال الطبيعي لهذا الالتحام المنشود؛ فالتعليم في المدرسة الثانوية العامة يهدف كما نص القانون الخاص به؛ إلى الإعداد للتعليم العالي والجامعي، ويهدف التعليم الفني إلى إعداد العمال المهرة في مختلف المجالات. ويمكن القول إن التعليم في الصف الأول من المدرسة الثانوية العامة الحالية يتسم باللفظية، والاهتمام بالدراسات النظرية، دون العناية بالفهم،

واكتساب الصفات والمهارات العقلية والعملية والسلوكية، التي تنمي الشخصية، وتعنى بالتكوين المتكامل للتلاميذ، والتعليم في هذا الصف يكاد يكون خلوا من أي دراسات فنية عملية وتطبيقية؛ مما يباعد بينه وبين الدراسة في مدارس التعليم الفني؛ الأمر الذي يتطلب إدخال بعض المواد الفنية في التعليم الثانوي العام، وزيادة وزن المواد الثقافية في التعليم الفني، كذلك فتح الأبواب والمداخل لخريجي التعليم الفني. وتمشيا مع الاتجاهات التربوية الحديثة؛ فإن الكثير من الدول تعزف عن فكرة التخصص المبكر؛ لذلك كان الحل الأمثل هو الأخذ بنظام المزج الالتحامي بين التطبيق والعلم؛ حتى يجمع بين المواد النظرية والعملية والفنية والتكنولوجية في إطار واحد، تلتحم فيه الدراسات النظرية والتطبيقات العملية؛ بحيث يكون العمل فيها ركيزة التعليم، وذا مضمون علمي، ومتصل بالعمل والإنتاج في البيئة، وبحيث يكتسب التلاميذ المهارات اليدوية التي تمكنهم من الاتجاه في حياتهم العملية إلى احتراف مهنة ما، بعد التدريب عليها تدريبا خاصا؛ مما يكسبهم احترام العمل اليدوي وتقديره، وبذلك يمكن القضاء على الحاجز التقليدي بين التعليم العام والتعليم

الفني؛ بإعطاء الأول بعدا عمليا مهنيا، وتدعيم الثاني بمزيد من العمق العلمي والثقافي[٢٢].

والجدير بالذكر أن هذا الاتجاه نحو الدمج بين التعليم الفني والتعليم العام؛ إنما هو اتجاه عالمي؛ فمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) ترى أن المقصود بالتعليم التقني والفني والمهني؛ هو جوانب العملية التربوية، التي تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها، واكتساب المهارات وضروب الفهم والمعارف، المتسمة كلها بالطابع العملي فيما يتعلق بالمهن والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية؛ فهو جزء إذن لا يتجزأ من التعليم العام، وإن كان سبيلاً للالتحاق بقطاع معين. وهو كذلك وجه من أوجه التربية المستديمة، يقوم بالإسهام في تحقيق أهداف المجتمع بتحقيق مزيد من الديمقراطية، والتقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، عن طريق تنمية طاقات الفرد الكامنة؛ تمهيدا لمشاركته الإيجابية في السعي لتحقيق هذه الأهداف، وحتى يكون التعليم التقني عنصرا من عناصر التربية المستديمة، فإنه ينبغي دمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في كافة

مسالك التعليم بعد الابتدائي، كما ينبغي أن يكون جزءا لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد؛ وذلك بإنشاء نظمٍ تربوية مفتوحة ومرنة، وبمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية، وتطور المهن والوظائف[٢٣].

وحتى يتم مثل هذا الدمج أو التقريب؛ فلا يمكن الاعتماد على "التربويين" وحدهم؛ بل لابد من إسهام الخبرات المتوفرة في مواقع الإنتاج والخدمات، ممن يمكن تسميتهم بـ "غير المهنيين"؛ أي غير المشتغلين بمهنة التعليم. وهناك تجارب عدة في بعض البلدان أثبت فيها إسهام هؤلاء نتائج طيبة.

ففي يوغسلافيا يستعان بغير المهنيين في مجال التسيير الذاتي الذي صار قاعدة في المؤسسات اليوغسلافية؛ فالاختصاصيون من خارج مهنة التعليم، يسهمون في التسيير الذاتي، وفي الإعداد والتدريب. وتواجه هذه التجربة شأن تجارب التسيير الذاتي في البلدان الأخرى؛ بعض المشكلات، وأهمها أن معالجة هؤلاء الاختصاصيين أو "غير المهنيين" للموضوعات، يغلب عليها الطابع الفني البحت، وأن اللغة التي يستعملونها غالبا لا تكون ما ألفوه للعمال، فضلاً

عن غزارة المعلومات المطلوب استيعابها، وعن وجود عدة مستويات للتنمية داخل البلد الواحد[٢٤].

- وفي تنزانيا، لا يستطيع هذا البلد الاعتماد على المعلمين وحدهم لتأمين تربية تستهدف التغيير وخلق مجتمع جديد، كما أنه ليس بمقدوره أن يتحمل زيادة ضخمة في كلفة التعليم؛ بسبب الحاجة إلى رفع عدد المعلمين إلى عدة أمثال، وإلى مضاعفة التجهيزات المدرسية. ومن هنا تصبح الاستعانة بغير المهنيين عنصرا أساسيا لتلبية الحاجات التعليمية الملحة، ويصبح جميع المتعلمين وذوي المهارات معلمين.

- وفي ألمانيا الديمقراطية، تهدف الجهود المبذولة لربط التعليم بدنيا العمل إلى تصحيح بعض الأوضاع الناجمة عن تقسيم العمل، وإلى الوفاء بحاجات الإنتاج والمجتمع؛ فعلى مستوى التعليم الثانوي العام، يخصص يوم عمل في المصنع، بعد خمسة أيام من الدروس الصيفية، كما يقوم تعاون وثيق بين المعلمين والعمال، وتُبذل جهود للتغلب تدريجيا على التناقضات بين دور هؤلاء وأولئك؛ وذلك باتخاذ عدة تدابير؛ أهمها تطوير

مدارس التعليم العام بإعطائها طابعا بولتكنيكيا واسعا، وحشد وإعداد هيئة متخصصة من "المعلمين/العاملين" (مدرسو التعليم البولتيكنيكي)، الذين يكملون دور المرشدين و"العاملين/ المعلمين" في المصانع، ومحاولة جعل مواقع العمل أكثر ملاءمة لتعليمٍ منهجي منظم، ووضع مناهج تجمع بين التعليم النظري والعمل التطبيقي، على أن يتم تخطيطها بالتعاون الوثيق بين معلمي المدارس والعاملين في المصانع. وأخيرا يتعين على المعلمين النظاميين مراعاة مبادئ التعليم البولتيكنيكي في جميع المواد[٢٥].

وقد أكدت "استراتيجية تطوير التربية العربية" ذلك العمل الاستراتيجي الضخم، والذي ساهمت مصر في مختلف مراحله؛ على ضرورة تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية؛ فنظرا لضخامة الجهود التي تبذلها أو تفكر في بذلها جميع البلدان العربية في سبيل التنمية؛ ينبغي أن يقوم مفهوم التعليم على أساس أنه يعد الإنسان للحياة في عصر متميز، بتقدم كبير في مجال العلم والتكنولوجيا؛ ومن ثم يجب أن تتخذ الخطوات العملية لجعل التعليم التقني والمهني جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي

العام، والاهتمام بنوعٍ خاص بقيمته الثقافية، ومن ناحية أخرى يجب أن تتخذ الإجراءات أيضا حتى لا يستهدف التعليم العام تلقين المعارف فحسب؛ بل عليه إعداد الطالب أيضا للمشاركة في الحياة[٢٦].

والشروط الممهدة للتربية التكنولوجية تمس أكثر من جانب في مناهج التعليم العام؛ فيشترط في هذه المناهج، وبخاصة في المرحلة الأولى من هذا التعليم أن تفي بالأغراض التالية:

- تسهيل اتصال التلاميذ بعالم التكنولوجيا؛ عن طريق توجيه المواد المختلفة، وبخاصة الرياضيات والعلوم الطبيعية.

- تدريب التلاميذ على لغة التعبير التكنولوجي وأساليبه، وبصفة خاصة الرسم الصناعي.

- تعريف التلاميذ بالموضوعات التكنولوجية الأساسية، ولاسيما خواص المعادن الواسعة الانتشار، وطرق تحويلها الشائعة.

- تزويد التلاميذ بسائر المعلومات التي يمكن لهم استيعابها بشأن المنجزات التكنولوجية التي يتعاملون بها،

ويشاهدونها في حياتهم؛ مثل السيارات، والقطارات، والطائرات، والأجهزة الكهربائية، والآلات الحاسبة.

- تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى الشباب، بما في ذلك إصلاح الأدوات والأجهزة.

هوامش الفصل الثامن

(١) محمد خيري حربي: مستقبل التعليم العام والفني في الجمهورية العربية المتحدة، مجلة الفكر المعاصر، القاهرة، مارس ١٩٧١، ص ٢١.

(٢) سعيد إسماعيل عبد الله: مبادئ أساسية في تخطيط التعليم، مجلة الطليعة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، فبراير ١٩٧١، ص ٨٣.

(٣) إسماعيل صبري عبد الله: مبادئ أساسية في تخطيط التعليم، مجلة الطليعة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، فبراير ١٩٧١، ص ٨٣.

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ٣٢٥.

(٥) أ. ت فلاندر: التدريب المهني: هل تكون له نظم أم يظل تروسا في الأداة الاقتصادية، ترجمة أحمد خاكى، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، العدد السابع، يوليو/ سبتمبر ١٩٧٤.

(٦) محمد سيف الدين فهمي: التقدم التكنولوجي وتطور التعليم الفني والمهني في العالم العربي. صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٧٠، ص ١٠٢.

(٧) سعيد إسماعيل: التعليم الثانوي، ص ١٤٣.

(٨) العدد الخاص من أخبار المجالس القومية المتخصصة، فبراير ١٩٨٤، ص ٣٠.

(٩) المجالس القومية المتخصصة: التعليم الفني، ودوره في إعداد القوى العاملة، القاهرة. المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٠، ص ٢٧.

(١٠) المرجع السابق، ص ٢٨.

(١١) المرجع السابق. ص ٣٣.

(١٢) المرجع السابق. ص ١٧.

(*) تم فصل الوزارتين في التشكيل الوزاري الأخير.

(١٤) دسوقي حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي الصناعي في مصر، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١، ص ١٥٩.

(١٥) المرجع السابق، ص ١٦٠.

(١٦) المرجع السابق، ص ١٦٢.

(١٧) همام بدراوي زيدان: دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية – نظام السنوات الخمس – رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣، ص ٥٥.

(١٨) المرجع السابق، ص ٦٢.

(٨) في الفترة من (٧٠/ ٧١ حتى ٧٤/ ١٩٧٥) (٧٤/ ٧٥ حتى ٧٩/ ١٩٨٠).

(١٩) المرجع السابق، ص ٦٧.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٦٨.

(٢١) المجلس القومي للتعليم الفني، ص ٦٥.

(٢٢) المرجع السابق، ص ٦٦.

(٢٣) المرجع السابق، ص ٦٧.

(٢٤) محمد أحمد الغنام: إسهام غير المهنيين في النشاطات التربوية، مجلة التربية الجديدة،

بيروت، العدد الثاني عشر، أغسطس ١٩٧٧، ص ٦، ٧.

(٢٥) المرجع السابق، ص٨.

(٢٦) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ٣٢٥.

الفصل التاسع

"إمبراطورية" مدارس اللغات والتعليم الخاص!

مدارس اللغات والتعليم الخاص في مصر "إمبراطورية" خاصة، تحكمها قوانين وقواعد عالم رأس المال والاستعمار، بقيمهما وتقاليدهما واتجاهاتهما على الرغم من "الثوب المصري" الذي ترتديه هذه المدارس. وهي تمثل "مركز قوة"، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى؛ من حيث إملاء الإرادة بوسائل معروفة، تتراوح بين "الترغيب والترهيب"، أو بين "سيف المعز وذهبه"!!.

ولنبدأ أولاً بمدارس اللغات..

متى بدأت؟

فليس غريبا أن تبدأ المدارس الأجنبية في الظهور في مصر مع التطلع الإمبريالي للهيمنة على مصر؛ بدءا من محاولة نابليون بونابرت سنة ١٧٩٨، فالإمبريالية المتسلحة بالعلم الحديث كانت تدرك أن السيطرة لابد أن تكون "شاملة" و"متكاملة"؛ شاملة فتمتد إلى كافة المجالات، فلا تقتصر على

المجال السياسي أو المجال العسكري فحسب؛ بل تشمل أيضا المجال الثقافي وكذلك المجال الاقتصادي، ومتكاملة بمعنى أن يخدم كل من هذه المجالات المجال الآخر؛ في سيمفونية واحدة. وإذا كانت المجالات السياسية والعسكرية والاقتصادية لها أساليبها ووسائلها التي تخرج عن نطاق دراستنا؛ فإن المجال الثقافي كان من أهم وأقوى وسائله وأساليبه "التعليم" المتمثل في المدارس والمعاهد العلمية المختلفة.

ولأن الاستعمار الفرنسي كان أسبق أجنحة الإمبريالية الغربية في الهجوم على مصر؛ كانت المدارس الفرنسية أسبق المدارس الأجنبية، ثم تلتها المدارس الإنجليزية لنفس المنطق، وهي كانت تباشير الاستعمار الإنجليزي؛ وإن كان هذا لم يمنع ظهور مدارس أخرى ربما تكون أسبق، ولكن لأسباب أخرى؛ وهي القرب الجغرافي، والسعي وراء المال، وهربا من بلادهم التي ضاقت السبل بهم فيها؛ مثل المدارس اليونانية والإيطالية[١].

ولكي تتمكن هذه المدارس من المزيد من التغلغل؛ رفعت الراية المحببة إلى قلوب المصريين؛ راية الدين، تخفي تحتها أبشع ما عرفته أساليب الغزو الاستعماري الثقافي

من صور؛ فجاء الكثير من هذه المدارس كمظهر من مظاهر نشاط "الإرساليات" الدينية.

أما الإرسالية الأمريكية؛ فقد بدأ نشاطها سنة ١٨٥٤؛ حيث قدمت من الشام أثناء احتدام المنازعات الطائفية. ويثير الارتباط بين قيام الفتن الدينية بالشام في هذه الفترة ومجئ هذه الإرسالية إلى مصر؛ التساؤل حول ما إذا كان قد قدر لمصر أن تشهد ما شهدته الشام من الفتن؟ والإجابة عن هذا السؤال برزت في قيام المؤتمر القبطي سنة ١٩١١، مع ملاحظة أن عقده كان في أسيوط، وأن أسيوط كانت مركز النشاط الأمريكي التعليمي الديني.

وقد استطاعت المدارس الأجنبية أن تترك بصمات وآثار واضحة على حياتنا بجميع جوانبها؛ فمن الناحية الاجتماعية نجد أن تنوع الثقافات الغربية التي غزت مصر قد أدى إلى بعض التفكك في بعض الأسر المصرية التي كانت توفد أبناءها وبناتها إلى هذه المدارس. أما من الناحية الاقتصادية؛ فإنه نظرا لأن المؤسسات الاقتصادية التي كانت قائمة لم تكن تستخدم إلا اللغات الأوروبية والمعاملات الغربية؛ فقد كانت تفضل دائما استخدام خريجي المدارس

الأجنبية؛ مما جعل من هذه المؤسسات جيوبا ثقافية منغلقة على نفسها. أما من الناحية الثقافية؛ فقد كان لعدم إشراف الدولة على هذا التعليم أثره السيئ في أن تترك الفرصة للمدارس الأجنبية في أن تقوم بما تريده من دعاية وتوجيه للتلاميذ، وتشكيلهم وفق ما يرغب أصحاب هذه المدارس. ومن هنا كنت تجد الكتب المستعملة في المدارس الأجنبية حافلة بصور التمجيد للدولة التابعة لها المدرسة، كذلك ساهمت هذه المدارس في إضعاف اللغة العربية لدى تلاميذها[٢].

تمصير المدارس الأجنبية:

فلما حدث العدوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦؛ كان ذلك إيذانًا ببدء تحول خطير في مسار هذه المدارس، وتوجيهها وجهة مصرية بإخضاعها للإشراف المصري، وكانت البداية فرض الحراسة على المدارس الإنجليزية والفرنسية، ثم توالى إصدار القرارات واللوائح بهدف مد المظلة المصرية على كل المدارس الأجنبية، إلى أن تحول اسمها إلى "مدارس لغات". ويمثل صدور القانون رقم ١٦/ ١٩٦٦، والقرار الوزاري رقم ٤١/ ١٩٧٠

في شأن لائحته التنفيذية؛ مرحلة جديدة من مراحل تطور مدارس اللغات؛ حيث تأكدت رقابة الوزارة عليها، وأن هذه المدارس تهتم أساسا باللغات الأجنبية، والتوسع في تدريسها، بل إن بعضها يدرس بعض المواد الدراسية بهذه اللغات الأجنبية.

ونص القانون كذلك ولائحته التنفيذية على أن مدارس اللغات "مدارس خاصة"، وأُلزمت بتدريس التربية الدينية واللغة العربية، والسير على مناهج وزارة التربية.

لكن قرارا وزاريا آخر صدر سنة ١٩٧٧ (رقم ١٧)؛ وصف هذه المدارس وصفًا جديدا بأنها "من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة"، وأنها "تتبع وزارة التربية والتعليم مباشرة"، والمقصود هنا هو مدارس اللغات التي تبعت هيئة المعاهد القومية، وبالتالي فقد بقيت مدارس اللغات التابعة للجمعيات الأهلية والأفراد على الحال السابق.

في مناخ الانفتاح.. استشرت مدارس اللغات:

وقد كان لسياسة الانفتاح التي سادت مصر عقب حرب أكتوبر ١٩٧٣؛ أثرها الواضح في اندفاع أولياء الأمور إلى التكالب على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس؛ فقد بدأت تستشري

الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبي في مصر؛ من بنوك، ومصاريف، وفنادق، وتوكيلات.. إلخ؛ مما أظهر الحاجة إلى استخدام "عمالة" تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة الإنجليزية بصفة خاصة؛ وهي لغة الغازي الجديد. الأمريكي!

كذلك فإن اشتداد ساعد النشاط الطفيلي لعدد غير قليل من الفئات من المصريين في هذه الفترة؛ ربط بين عملها وبين العديد من المصالح الغربية في الخارج، المصدرة للسلع الاستهلاكية التي اشتد الطلب عليها؛ فنشطت حركة السفر إلى الخارج، وحركة وفود العديد من الأجانب إلى مصر، وكل هذا أدى إلى مزيد من الطلب الاجتماعي؛ لتعلم اللغات الأجنبية.

ومن هنا فإذا كانت الرغبة في تعلم لغة أجنبية من المفروض أن تبعث على الارتياح والسرور، إلا أن الأمر في مصر في هذه الفترة قد أنذر بأوخم العواقب؛ ذلك أننا إذا قارنا ما كان عليه الأمر من قبل من تطلع إلى إتقان لغة أجنبية؛ فسوف نجد أن ذلك كان سبيلاً إلى الاتصال بالثقافة الغربية، والاستفادة من إنجازاته.. لقد كانت وسيلة

رئيسية لقراءة الكتب والمراجع والدوريات الأجنبية. أما في فترة الانفتاح؛ فقد كانت لغير ذلك -كما أسلفنا- للقيام بالأنشطة الطفيلية.. للسياحة.. وهكذا.

لقد وجدت مدارس اللغات نفسها أمام طوابير طويلة من راغبي الالتحاق بها؛ فماذا يمكن أن نتوقع نتيجة لذلك؟. التهاب أسعار الالتحاق بها.. تدخل الوساطات والمحسوبيات؛ وبذلك تحدث عملية فرز وانتقاء مستمرة؛ بحيث لا يلتحق بهذه المدارس إلا أبناء الطبقة الجديدة من أغنياء الانفتاح؛ فيحصلون على خدمة تعليمية مرتفعة، ولا يجد أبناء جماهير الشعب أمامهم إلا المدارس الحكومية، التي بدأت تئن بأوجه النقص والمشكلات؛ مما أفقر الخدمة بها، وزاد من تنفير الناس من تعليم أبنائهم بها.

لقد وصل الأمر ببعض الآباء إلى "الحجز" لأبنائهم عقب "الميلاد"!! حتى يدركهم الدور.. ووصل الأمر بالمصروفات أن تبلغ عددا غير قليل من مئات الجنيهات في العام الواحد، تحت أسماء مختلفة؛ أبرزها "التبرع"!!

وتفتقت قريحة الحكومة عن حل مثالي؟! ألا وهو الدخول في هذا السباق بأن تنشئ هي الأخرى مدارس لغات؛

فصدر قرار وزير التعليم رقم ٢ لسنة ١٩٧٩، ناصا على أن "ينشأ بمحافظات القاهرة والإسكندرية والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة؛ ابتدائية وإعدادية وثانوية، ويلحق بكل مدرسة فصول حضانة"، التي بدأت العمل في العام الدراسي ٧٩/ ١٩٧٩.

فكأن "الدولة" دخلت هنا كتاجرٍ من تجار السوق، مع فارق هامٍ وأساسي ليس في صالح الدولة؛ ذلك أنها استخدمت مباني المدارس الحكومية المجانية في "تعليم خاص"؛ مما يعد هدرا وخرقًا صارخًا لمبدأ "مجانية التعليم"، فضلاً عن "سحب" عدد غير قليل من المعلمين الذين تحتاجهم المدارس الحكومية، بل إن مدارس اللغات القائمة نفسها كانت تعاني من نقص ملموس في مدرسي اللغات؛ فزادت المدارس الجديدة مشكلتهم تعقيدا.

وبالنسبة لتنظيم شروط القبول في حضانات اللغات؛ نلاحظ وجود بعض الاستثناءات التي تفرضها الوزارة؛ مثل قبول أبناء وبنات الشهداء، وأبناء وبنات العاملين والعاملات بهذه المدارس، وإعطاء نسبة معينة لإدارة المدرسة، بالتجاوز عن الحد الأدنى لسن القبول المقررة.

ومن المتوقع مادامت هذه المدارس تتميز بتمويل كبير وارتباط بالفئات ذات القدرة والحظوة الاقتصادية والإدارية، وبالتالي توفير العناصر الممتازة من المعلمين والإداريين؛ نقول إنه من المتوقع بناء على هذا أن تجئ بنتائج الامتحانات، منبئة بتفوق ملحوظ في السباق الرهيب، وبذلك نبدأ في مشاهدة انقلاب كبير في وظيفة التعليم في المجتمع؛ فعلى الرغم من كل ما قيل وما يمكن أن يقال عن العهود السابقة على فترة الانفتاح؛ فقد كان التعليم يمثل "مصعدا" اجتماعيا يتيح لأبناء الكثيرين أن يحصلوا على امتيازات ومهارات وقدرات إدارية واقتصادية؛ فتتغير أوضاعهم الطبقية. أما في ظل الظروف الحالية؛ فيتاح لأبناء القادرين العديد من السبل والوسائل التي تجعلهم يستمرون في مكانتهم الطبقية، وتضع العقبات التي تحول بين أبناء الفقراء وبين تخطي ما يعيشونه من ظروف غاية في القسوة!!

تقول نتائج امتحانات الشهادة الابتدائية عام ٧٨/ ٧٩ إنه بينما بلغت نسبة نجاح البنين في المدارس الرسمية والخاصة المعانة ٧٦,٤%؛ وصلت في مدارس اللغات إلى ٩٨,١%،

أما نتائج البنات فقد وصلت في الأولى إلى ٧٦,٤%، وفي الثانية ٩٩,٢%.

أما في الشهادة الإعدادية؛ فقد بلغت نتيجة بنات المدارس الرسمية ٧٧,٥%، أما مدارس اللغات فقد بلغت ٩٩,١%، وبلغت نسبة نجاح البنين في الأولى ٧٥,٦%، وفي الثانية ٩٧,٧%.

وفي شهادة الثانوية العامة "علمي" بلغت نتيجة البنات في المدارس الرسمية ٧٧%، وفي مدارس اللغات ٩٥,٢%، وبلغت نتيجة بنين الأولى ٧٠,٥%، وفي الثانية ٩٠,٥%، ويزداد الفرق في الشعبة الأدبي؛ إذ تصبح النسب وفق الترتيب السابق على النحو التالي: ٦٥,١% للبنات، في مقابل ٩٦,٨%، والبنين ٦٣,٢%، في مقابل ٩٥,٧%[٤].

وعلى الرغم مما كان متوقعا من ارتفاع مستوى هيئات التدريس بتلك المدارس، إلا أن طبيعة عملها من حيث تدريس معظم المواد باللغات الأجنبية قد جعلها تواجه صعوبة بالغة في الحصول على المستويات المطلوبة من هؤلاء، اللهم إلا من بعض بقايا محدودة العدد من قدامى خريجي هذه المدارس الذين نشأوا فيها، ومارسوا العمل بها

من سنوات مضت، وإن كانت هناك بعض العوامل التي تساعد على نقصان عددهم باستمرار؛ نذكر منها[٥]:

- تدرج البعض بحكم أقدمياتهم، إلى وظائف النظارة والوكالة.

- اجتذاب شركات الانفتاح والمشروعات الاستثمارية والبنوك الأجنبية للبعض؛ بسبب المرتبات العالية والأجور المغرية.

وهناك صورة أخرى من صور الخلل الخطيرة، تتصل بالكتب المستخدمة في هذه المدارس؛ فهي عادة ترجمة صورة طبق الأصل من الكتب العربية المقررة بالمدارس الحكومية المناظرة؛ فقد لوحظ في السنوات القليلة الماضية أن الترجمات تعاني من بعض أوجه قصور نجمل أبرزها فيما يلي[٦]:

- النزوع إلى حرفية النقل إلى الحد الذي قد يرتبك معه المعنى المقصود.
- اختلاط الأمر أحيانًا بالنسبة للمصطلحات الإفرنجية المقابلة لمصطلحات في النص العربي، وبخاصة حين يكون المصطلح العربي

(وهو مترجم أصلاً عن نظيره "الإفرنجي") ينقصه التحديد والضبط، والاتفاق في الدلالة بين الترجمتين عن اللغات الأجنبية؛ مما يتلافى أي لبس أو تداخل في المعاني، أو الاختلاف بين مترجم وآخر في التقدير والاختيار.

- تواتر بعض الأخطاء اللغوية التي تقع في النص، وتتسلل إلى الطباعة آخر الأمر في غفلة من الإشراف والمراجعة. وجميع ذلك من الأمور التي لا يجوز حدوثها في كتب مدارس اللغات بالذات.
- سقوط بعض الفقرات من الأصل العربي، أغفلتها الترجمة.

إن تأكيدنا على أن هذه النوعية من المدارس تعتبر خرقًا لمبدأ تكافؤ الفرص، وانحيازا طبقيا واضحا؛ لا ننفرد به، فقد أشارت إليه أيضا دراسة المجلس القومي للتعليم؛ حيث ذكرت بالنص أنها كانت: "منذ أن بدأت المدارس الأجنبية في مصر لا تقبل إلا نوعا معينًا من التلاميذ من أبناء الطبقة القادرة في المجتمع المصري، ولا تتعداها إلى سواها من

باقي طبقات المجتمع؛ مما أدى إلى خلق طبقة تمثل أرستقراطية ثقافية، تعلمت بهذه المدارس، وكانت تسير أمور هذه البلد؛ مما زاد في نفوذ هذا النوع من التعليم إلى حد كبير. ومعنى هذا أن التعليم الأجنبي كان ينتزع صفوة من أبناء الطبقة الراقية القادرة، التي يتركز في يد كثير منها الجاه والسلطان، والتي تباشر أعمالاً اقتصادية هامة؛ الأمر الذي باعد بينهم وبين اندماجهم في المجتمع، والتحمس له ولمشاكله على الوجه المطلوب.

وهكذا أصبح المجتمع المصري يتسم بوجود شرائح مختلفة في نسيجه؛ كل منها يتلقى تعليما في نوع معين من المدارس؛ مما أوجد بينها الكثير من التباين في الاتجاهات والميول، وحتى الانتماء للوطن. وإذا كان هذا قد حدث في الماضي؛ فإن الوجود الحالي لمدارس اللغات، وارتفاع مصروفات التعليم فيها؛ مازال يساعد على توسيع الفجوة بين أبناء طبقات الشعب؛ من حيث تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية بينهم"[٧].

ومن الملاحظ أن أكبر وأقوى دافع للتكالب على هذه المدارس (وهو تعلم لغة أجنبية كما قدمنا؛ على فرض صدق

النية والإخلاص فيه) يمكن تحقيقه من خلال المدارس الرسمية؛ إذا عولج مستوى تعليم اللغة الأجنبية بها، ووجه إليه اهتمام ملحوظ؛ إذ لا يعقل أن يتعلم الطالب لغة أجنبية أولى مدة ست سنوات (٣ إعدادي + ٣ ثانوي)، ثم يتخرج وهو لا يستطيع قراءة صحيفة أجنبية، أو متابعة "فيلم" أجنبي مثلاً، وفهم لغته.

والعجيب أن المدارس عندما تعاني من نقص في مدارس اللغات؛ تلجأ الوزارة إلى تعيين خريجي كليات الآداب والتربية من تخصصات أخرى (كالتاريخ والفلسفة) كمدرسي لغة إنجليزية أو فرنسية، على الرغم مما هو معروف من ضعفهم الواضح فيها، ضعفًا لا يتغلب عليه تدريب يستغرق عدة أسابيع.. وإذا كان فاقد الشيء لا يعطيه؛ فكيف نتوقع من طلاب هؤلاء المعلمين أن يتخرجوا وقد عرفوا لغة إنجليزية أو فرنسية؟

أما "الولاية" الثانية في هذه الإمبراطورية العجيبة؛ فهي المدارس الخاصة التي لا تعلم باللغة الأجنبية.

ثانيا – المدارس الخاصة:

وعلى عكس مدارس اللغات التي نشأت نشأة استعمارية على يد أدوات الإمبريالية العالمية؛ نشأت المدارس الخاصة في مصر نشأة وطنية، على يد عدد من الوطنيين الذين كرسوا حياتهم لمعركة النضال ضد التخلف والاستعمار؛ ذلك أنه إزاء ما كانت تسير عليه سياسة الدولة بتوجيه الاحتلال؛ من تقتير واضح في الإنفاق على التعليم وإمساك يدها عن فتح المدارس؛ تجمعت جهود الوطنيين لتحمل المسئولية؛ بفتح مدارس "أهلية" تفتح أبوابها لكل راغب في التعليم بمصروفات زهيدة(٨).

لم تكن المسألة مسألة تجارة بالتعليم أبدا؛ وإنما كانت وعيا بالوظيفة السياسية للتعليم، بدور انتشار التعليم في نشر الوعي الوطني؛ إدراكًا من زعماء الحركة الوطنية بأن القضية ليست قضية احتلال إنجليزي بقدر ما كانت قضية تخلف وتأخر، وأن محاربة الاستعمار لا تكون بقوة السلاح التقليدي وحده؛ حيث كانت الحركة الوطنية تفتقده، وإنما يكون كذلك بالوعي وبالوطنية وبالعلم وبالتعلم.

ومن هنا كنا نجد أن القائمين بفتح المدارس الخاصة هم أنفسهم قادة الوعي، وزعماء حركة النضال؛ كنا نجد منهم مصطفى كامل، ومحمد فريد، وعبد الله النديم، وكنا نجد منهم جمعيات كبرى كالجمعية الخيرية الإسلامية، وجمعية العروة الوثقى، وجمعية التوفيق القبطية، وجمعية المساعي المشكورة، وجمعية التعليم المصرية.. وهكذا.

ومع الأسف؛ فإن هذه الحركة لم توالي نموها؛ بل تغير مسارها، فإذا بها تتحول تدريجيا إلى عملية تجارية خاصة، تقوم على الاستغلال والكسب، والضرب عرض الحائط بالأهداف التربوية والاجتماعية، وخاصة منذ إعلان الاستقلال الرسمي سنة ١٩٢٢؛ إذ تصور البعض أن مصر مادامت قد حصلت على الاستقلال فلا داعي لأن تستمر حركة التعليم وسيلة وسلاحا في معركة النضال ضد الاستعمار، وما علموا أن ذلك الاستقلال المزعوم ما كان إلا شكلاً لا يثمر، ولا يغني من جوع!!

وسوف نسير فيما يلي مع الصورة الإحصائية لنمو هذا التعليم خلال فترة عشر سنوات؛ تبدأ من ٧١/ ٧٢ إلى عام ٨٠/ ١٩٨١.

- في التعليم الابتدائي:

قد يوحي استقراء الأرقام بتناقض في التعليم الخاص، لكن ذلك لم يحدث إلا بالنسبة لبعض شرائحه ضعيفة المركز، بينما شهدنا العكس في الشرائح الأقوى؛ فقد كانت نسبة المدارس والأقسام الملحقة في التعليم الخاص بمصروفات تبلغ ٩,٥% من جملة المدارس والأقسام الملحقة في التعليم الابتدائي بجميع تبعياته في عام ٧١/ ٧٢، ثم وصلت إلى ٥,٣% في العامين الأخيرين من الفترة.

كذلك نجد أن نسبة أقسام فصول الخدمات ٥٧,١% سنة ٧١/ ٧٢ تصبح ٢٥,٤% سنة ٨٠/ ٨١، ومن المعروف أن فصول الخدمات تفتح مساء في المدارس الحكومية، وحالتها غاية في السوء من حيث الإمكانات والخدمات التعليمية.

أما نسبة المدارس الخاصة غير المعانة؛ فقد كانت ٣١,٦%، وارتفعت إلى ٥٦,٤%، ومدارس اللغات (منهج مصري) كانت ١١,٣%، ثم وصلت إلى ١٨,٢%(٩).

فالتناقض الذي حدث في الفروع "الفقيرة" تم تعويضه في الفروع "السمينة"!!

وبينما تتناقص نسبة المدارس والفصول بالتعليم الخاص بمصروفات؛ تتزايد نسبة الملتحقين به؛ حيث نلاحظ أن نسبة المستجدين بالصف الأول في التعليم الخاص بمصروفات تتزايد؛ فنسبة المستجدين بالصف الأول في المدارس الخاصة بمصروفات كانت ٣,٧% من جملة المستجدين بالصف الأول بالمدارس الابتدائية في العام ٧١/ ٧٢، وارتفعت حتى وصلت إلى ٥,٤% من جملة المستجدين بالمدارس الابتدائية في العام ٨٠/ ٨١[١٠].

إن هذا ليس له إلا تفسير واحد؛ وهو أن أصحاب المدارس الخاصة يضيفون أعدادا جديدة إلى نفس الفصول القائمة، والتي يتناقص عددها؛ مما يزيد من كثافة الفصول والمدارس تدريجيا؛ وبذلك تفقد هذه المدارس ميزة أساسية كانت تجذب الناس إليها؛ وهي معقولية كثافة الفصل والمدرسة؛ مما يتيح للتلاميذ فرصا أحسن من الخدمة التعليمية، تماما مثلما يحمل صاحب "التاكسي" سبعة أفراد في نفس السيارة المصرح لها بأن تحمل خمس أفراد أو ثلاثة!!

ولعل المقارنة التالية توضح لنا ما نقول؛ فقد كان عدد مدارس التعليم الخاص بمصروفات في العام ٧١/ ٧٢؛ "٨٩٠" مدرسة، تناقصت لتصبح ٦١٨ مدرسة سنة ٨٠/ ٨١، وفي نفس الوقت نجد العكس بالنسبة لأعداد التلاميذ؛ إنها تتزايد ولا تتناقص؛ فقد بلغ عددهم سنة ٧١/ ٧٢؛ "١٩٤٣٤٩" تلميذًا، وصلوا إلى ٢٣١٠٤٢ تلميذًا سنة ٨٠/ ٨١[١١]؛ فبنفس التكلفة تعلم تلاميذ أكثر، مع أن هؤلاء التلاميذ يدفعون مصروفات، وبالتالي يزداد الربح، ويقل العائد التعليمي والفائدة التربوية!!

وقد ظهر هذا جليا في نسب الحاضرين في امتحان الشهادة الابتدائية من المدارس الخاصة بمصروفات، من جملة الحاضرين في الامتحان بين جميع المدارس؛ فبعد أن كانت[١٢] هذه النسبة ١٨,٦ سنة ٧١/ ٧٢؛ إذا بها تنخفض انخفاضا ضخما؛ فتصل إلى ٦,٤% سنة٨٠/ ٨١، أما بالنسبة للناجحين فبعد أن كانت نسبتهم ١٩,٤%؛ أصبحت ٧,٨%.

- في التعليم الإعدادي:

يبدو أن إقبال الناس على التعليم الخاص يظهر واضحا فقط في التعليم الابتدائي؛ ذلك أننا لاحظنا تناقصا في التعليم الإعدادي. إلا أن حالة "نجاح" التلاميذ كمؤشر هام لمدى "نجاح" المدرسة نفسها؛ تنبئ بتفوق المدرسة الحكومية على المدرسة الخاصة، باستثناء مدارس اللغات؛ ففي العام ٧١/ ٧٢ كانت نسبة النجاح في الشهادة الإعدادية ٦٨% في المدارس الحكومية، و٤٣% في المدارس الخاصة، وفي داخل المدارس الخاصة نجد أن نسبة النجاح في مدارس اللغات تصل إلى ٩٧%. ويزداد الفرق في العام ٨٠/ ٨١؛ إذ تصل نسبة النجاح في المدارس الحكومية ٧٧,٧%، وفي المدارس الخاصة ٥٨,١ %، وفي داخل هذه المدارس تصل نسبة النجاح في مدارس اللغات إلى ٩٨,٦%[١٣].

- في التعليم الثانوي:

هنا يختلف الوضع؛ فالمرحلة الثانوية تنتهي بشهادة الثانوية العامة، التي وصل الأمر بها في مصر إلى أن تكون "مربط الفرس"، و"جواز المرور" إلى الجنة الموعودة؛ الجامعة، حلم كل أب وأم لأبنائهما، فيزداد الإقبال على

التعليم الخاص في جناحيه الفنيين؛ "خاص غير معان"، و"مدارس اللغات"، أما فصول الخدمات فيهرب منها الناس. فبالنسبة للنوع الأول كانت نسبة المدارس والأقسام الملحقة عام ٧١/ ٧٢؛ "٣٧%"، زادت عام ٨٠/ ٨١ لتصل إلى ٤٩,٢%، والنوع الثاني كانت نسبته ١٧,٥% عام ٧١/ ٧٢، زادت لتصل ٢٠,٧% عام ٨٠/ ٨١، أما النوع الثالث فقد كانت نسبته ٤٥,٥% عام ٧١/ ٧٢، ثم هبطت لتصل إلى ٣٠,١% عام ٨٠/ ٨١[١٤].

هذا بالنسبة للثانوي العام، أما الثانوي الفني، فإننا نلاحظ نموا واضحا في شريحة واحدة منه فقط، دون الشريحتين الأخريين؛ إذ يحظى التعليم التجاري دائما بعناية واهتمام لا يحظى بمثلهما التعليم الصناعي والتعليم الزراعي؛ ذلك أن الأول يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو الواضح في "اقتصاد الخدمات"، أما الثاني والثالث؛ فهما يرتبطان بالتنمية الاقتصادية القائمة على الإنتاج. ولا شك أن سنوات الانفتاح تقف سببا واضحا ومؤكدا في هذه الظاهرة المؤسفة.

فقد لوحظ أن أعداد المدارس والأقسام الملحقة بالتعليم الثانوي التجاري الخاص بمصروفات تزايدت أعدادها

في الفترة من عام ٧١/ ٧٢ إلى ٨٠/ ٨١، إلى درجة تقرب من الضعف.. فقد كان عددها ١٤٢ فأصبح ٢٧٤، فإذا علمنا أن جملة المدارس التجارية في مصر ٥٧٠ عام ٨٠/ ٨١؛ أدركنا أن المدارس التجارية الخاصة تبلغ ٥٠% منها، وهكذا تقف هذه النوعية من التعليم وراء النشاط الاقتصادي الطفيلي لتغذيه بحاجته إلى القوى العاملة.. ونتساءل عن وجود التعليم الخاص في التعليم الزراعي والصناعي؛ فلا نجد شيئًا بالمرة!!

واتضح هذا التزايد أكثر بالنسبة لأعداد التلاميذ المستجدين في الصف الأول؛ إذ تزايدت نسبتهم من عام ٧١/ ٧٢ إلى ٨٠/ ٨١؛ لتصل إلى ستة أضعاف[١٥].

وكذلك الأمر بالنسبة لجملة الطلاب المقيدين في هذه المدارس؛ فقد كان عددهم ٤٦٥٦٥ تلميذًا من جملة ١٧٢٢٦٦٤؛ بنسبة ٢٧% عام ٧١/ ٧٢، فإذا بهذا العدد يصل إلى ١٣١٧٠٣ من جملة ٣٩٣٤٧٢ بنسبة ٣٣,٤ عام ٨٠/ ٨١.

ولعلنا بعد هذا كله بحاجة إلى الإشارة إلى حجة تقليدية يقولها أنصار التعليم الخاص بصفة عامة، ومدارس اللغات

بصفة خاصة، وهي أن هذه المدارس مفتوحة لاستقطاب أبناء من لديهم مال وفير، وبالتالي فإنهم يخلون أماكن لبناء الفقراء في المدارس الحكومية، ولا يتمتعون بمجانية التعليم؛ وهي حجة وجيهة شكلاً، لكن ستبقى قضية تكافؤ الفرص هي الفيصل، وهي أن من معه المال يتلقى خدمة أحسن في التعليم. أما الاستفادة من أموال هؤلاء؛ فلخبراء الاقتصاد، ولديهم الوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك في غير هذا السبيل. والمسألة ليست فقط في "القبول"؛ وإنما أيضا في "التخرج"؛ إذ سيحصل أبناء القادرين على فرص أفضل في التخرج؛ من حيث "السرعة" و"المجموع" و"الوظيفة"، ولن نتحدث عن "الجوانب النفسية" و"الأخطاء الاجتماعية" التي تولدها هذه التفرقة البغيضة؛ ففيها يمكن أن نكتب صفحات وصفحات!

ومن ناحية أخرى؛ فهم يقولون إن المدارس الخاصة وبالذات مدارس اللغات تقدم تعليما أفضل، ونحن نتساءل: هل يمكن المقارنة مع عدم تساوي الظروف؟ كلا بالطبع؛ فلنعط المدارس الحكومية فصولاً أقل اكتظاظًا بالطلاب، ومعلمين أرفع مستوى، ومرافق كاملة أو شبه كاملة، وتمويلاً

سخيا، مثلما هو أمر في مدارس اللغات، وانتظروا النتيجة إنها ستكون أفضل بطبيعة الحال.

هوامش الفصل التاسع

(١) سعيد إسماعيل علي: قضايا التعليم في عهد الاحتلال، القاهرة عالم الكتب، ١٩٧٤، ص ٣٢٥.

(٢) وليم سليمان: تيارات الفكر المسيحي في الواقع المصري، مجلة الطليعة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٦، ص ٨٦، ٨٧.

(٣) جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبي في مصر في القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣، ص ١٣٠، ١٣١.

(٤) استخلصت هذه الأرقام من دراسة أعدتها شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، على الآلة الكاتبة، ١٩٨٤.

(٥) المصدر السابق.

(٦) المصدر السابق.

(٧) المصدر السابق.

(٨) سعيد إسماعيل علي: قضايا التعليم، ص ٢٤٤.

(٩) المجالس القومية المتخصصة: أخبار المجالس القومية المتخصصة، عدد خاص (دراسة إحصائية عن إسهام التعليم الخاص بمصروفات في الخدمة التعليمية في العشر سنوات الأخيرة)، أبريل ١٩٨٢، ص٩.

(١٠) المرجع السابق، ص ١٥.

(١١) المرجع السابق، ص ١٠، ١٩.

(١٢) المرجع السابق، ص ٢٣.

(١٣) المرجع السابق، ص ٤٨.

(١٤) المرجع السابق. ص ٥٢.

(١٥) المرجع السابق، ص ٧٩.

الفصل العاشر

الدروس الخصوصية أو "التعليم في السوق الموازية"!!

متى ولماذا نشأت؟

الدرس الخصوصي أصلاً هو الدرس الذي يلقيه معلم على طالب خارج الجدول المدرسي المحدد في خطة الدراسة، أيا كان المكان الذي يلقى فيه هذا الدرس، وسواء أكان نظير أجر يتفق عليه، أم كان معونة يقدمها المعلم لتلميذ بدون مقابل.

ولكن الاصطلاح تطور في السنوات الأخيرة ليتضمن مفهوما خاصا، يكاد ينفرد به التعليم في مصر، وإن كان قد انتقل مؤخرا إلى بعض البلاد العربية؛ فقد أصبح يعني في الأغلب الأعم درسا فرديا يؤدى في منزل التلميذ أو الأستاذ، بناء على اتفاق خاص يتم بين الطرفين، بعيدا عن تدخل المدرسة أو السلطات التعليمية، في نظير أجرٍ محدد، ويختلف هذا الأجر من مادة دراسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة، بل من مدرس إلى مدرس[١].

والدروس الخصوصية ليست ظاهرة جديدة في مجتمعنا، وإنما الظاهرة الجديدة أنها انتشرت واتسع نطاقها بشكل ملحوظ؛ حتى أصبحت تشكل عبئًا ثقيلاً على الأغلبية العظمى من أولياء الأمور، وبخاصة أولئك الذين لهم في مراحل التعليم المختلفة عدة أولاد، يحسون أنهم في حاجة إلى معونة تعليمية خارجية، ولا ريب أن استشراء هذه الظاهرة جر وراءه أمورا خطيرة سنذكرها في حينها؟.

والمتتبع لتاريخ التعليم في بلادنا منذ أقدم العصور يجد أن الدروس الخصوصية نشأت في الأصل لتعبر عن لون من ألوان التربية الطبقية، انفرد بها أبناء الخاصة من الحكام والأمراء والأعيان والأثرياء؛ ذلك أن رجال هذه الطبقة ترفعوا عن أن يختلط أبناؤهم بأبناء العامة في المدارس العادية، وأعرضوا عن أن يتلقى أولئك الأبناء تعليما مماثلاً لتعليم أبناء العامة.

وحتى بعد ظهور الإسلام، وانتشار التعليم في الكتاتيب والمساجد، وتعقد الحياة في المجتمع الإسلامي بعد بساطته الأولى زمن الخلفاء الراشدين؛ بقى هذا الاتجاه قائما، وقوي

في العصر العثماني؛ عندما اشتد التمييز الطبقي، مقتصرا على بعض بنات الأرستقراطية في البيت[٢].

ولقد مر المجتمع بمراحل من التطور تكسرت خلالها كثير من الحواجز الطبقية، وانتشر التعليم وأصبح مكفولاً لكل من يطلبه؛ بل أصبح يلزم عليه صاحب هذا الحق إذا توانى أو أهمل في البعض الآخر، وكما لو كان تقليدا عائليا وراثيا يستحيل التنازل عنه. وازدادت هذه الظاهرة اتساعا بعد أن تقررت مجانية التعليم؛ فقد ظل بعض أولياء الأمور خصوصا الموسرين منهم ينظرون إلى الدروس الخصوصية بعد ذلك على أنها بديل للمصروفات؛ فالتلاميذ يذهبون إلى المدارس ليتلقوا تعليمهم بالمجان، ثم يعودون إلى البيت ليتلقوا تعليمهم بالمال. والأول قليل القيمة لأن التلميذ لا يدفع مقابله مالاً مباشرا، أما الثاني؛ فهو لابد كبير القيمة؛ لأنه يدفع عليه المال. كذلك درج عدد من أولياء الأمور على اعتبار مجئ المدرس الخاص إلى البيت تقليدا عائليا؛ فالأسرة ينبغي أن يكون لها مدرسها الخاص، كما أن لها طبيبها الخاص، وهكذا[٣].

والسؤال الذي ينبغي أن يطرح في هذا الموضوع هو:
هل هناك ضرورة لهذه الدروس الخصوصية؟ فإذا كان الأمر كذلك؛ فإن التفكير ينبغي أن ينصب فقط على علاج ما تثيره من مشكلات، أما إذا لم يكن لها ضرورة؛ فإن علينا أن نقترح أساليب للقضاء عليها كظاهرة غير مرغوب فيها.

وأول ما يقال في الإجابة على هذا السؤال أن هناك ضرورة فعلية حتى في أحسن الأنظمة التعليمية وأكفئها؛ إلى نوع من المعاونة الفردية لبعض التلاميذ؛ إما بسبب الفوارق الفردية بين التلاميذ في قدرتهم على الاستيعاب، وإما لظروف معينة تقتضي هذه المعاونة. وحينما يكون النظام التعليمي مستقرا؛ فإن الرعاية الفردية تأخذ مكانها في حجرة الدراسة نفسها؛ إذ يخص المعلم التلميذ الذي يحتاج إلى هذه الرعاية بإرشاداته وملحوظاته، ويكلفه واجبات إضافية.. إلخ.

ولكن حتى في مثل هذه الأحوال؛ فثمة ظروف معينة تقتضي رعاية خاصة لا يمكن توفيرها في حجرة الدراسة؛ كما في حالة التلاميذ المتأخرين دراسيا، أو التلاميذ الذين ينقطعون عن المدرسة فترات طويلة بسبب المرض أو غيره، ومن ثم تفوتهم بعض الأساسيات التي بدون استيعابها

لا يستطيعون ملاحقة الركب، أو في حالة التلميذ الذي ينقل من فصل إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى ليجد أقرانه قد سبقوه؛ ففي مثل هذه الحالات لابد من رعاية فردية خارج حجرة الدراسة.. قد تكون في المدرسة أو في البيت[٤].

ولكن الأمر في مصر لم يقف عند هذه الحدود المتعارف عليها، وإنما تجاوزها حتى أصبحت الدروس الخصوصية ظاهرة تجمع بين النقيضين؛ فهي سواء كانت تتنافى مع الحكمة من اضطلاع الدولة بمسئولياتها نحو تعليم الشعب بالمجان، وإنشاء المدارس لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين جميعا في هذا المجال؛ أصبحت تفرض نفسها بالشمول والحدة؛ الأمر الذي جعلها تؤثر على العملية التعليمية بشكل واضح وملموس.

إن الدروس الخصوصية بصورتها الحالية فضلاً عن أنها تمثل معوقًا أمام تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ فإنها تدعم قيما هابطة، وتكرس الطابع اللفظي الغالب على تعليمنا. والتحدي الذي تفرضه هذه المشكلة اليوم يتمثل في إضعافها لقيمة المدرسة الرسمية، للدرجة التي توشك معها هذه المدرسة أن تحتل وجودا هامشيا لا يبرره

إلا احتفاظها بحق إصدار الرخصة أو الشهادة؛ فحينما يعتمد ثلاثة أرباع تلاميذ الثانوية العامة على الدروس الخصوصية لتأمين نجاحهم في الامتحان؛ فإن ذلك يعني وجود تعليمٍ موازٍ للتعليم الرسمي، يتم خلاله الجهد الأكبر لإعداد النشء للمستقبل، وربما لا نخطئ كثيرا إذا قلنا إن نتيجة الثانوية العامة قد لا تتغير كثيرا إذا ما أوصدت المدارس الرسمية أبوابها لتترك المهمة بأكملها على عاتق الدروس الخصوصية، أو هذا التعليم الموازي[5]، مثلما يسمي رجال الاقتصاد "السوق الموازية"!!

ويشير البعض إلى أن خطورتها لا تتمثل في إضعافها لقيمة المدرسة فقط؛ وإنما لدلالتها على عدم كفاءة العملية التعليمية التي تجري داخل فصول الدراسة في المدارس الحكومية، كما أن ظاهرة العيادات الطبية الخاصة من مؤشرات عدم كفاءة الخدمة الصحية في المستشفيات الحكومية، كما يشير البعض أن تهديدها لمبدأ تكافؤ الفرص لا ينصب على المواطن فقط؛ وإنما يشمل المجتمع ككل؛ ممثلاً في الدولة؛ ذلك أن تكاليف التعليم أصبحت تدفع مرتين؛ تدفعها الحكومة مرة في شكل ميزانية التعليم،

ويدفعها الأهالي مرة ثانية في شكل نفقات الدروس الخاصة، وأيضا المجموعات الدراسية(٦)، وهناك فارق هام؛ هو أنه بدلاً من أن تدخل النفقات التي يدفعها الأهالي أجرا للدروس الخصوصية خزانة الدولة؛ أصبحت تدخل جيوب بعض رجال التعليم!

ومن الحق أن نقول إن وزارة التربية بدأت في مواجهة هذه الظاهرة في وقت مبكر، لكن وسيلة المواجهة كانت غير مجدية؛ فقد تصورت أن المشكلة يكفيها إصدار القوانين والقرارات المانعة، بينما الوسيلة الناجحة هي معالجة الأسباب والظروف التي أدت إلى ظهورها؛ فقد أصدرت الوزارة القرار رقم ٧٥٣٠ بتاريخ ١٩٤٧/١٠/٢٩ بشأن تنظيم إعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ، وبمقتضاه أصبح لزاما على كل مدرس عدم إعطاء درس خاص إلا إذا حصل على موافقة من منطقة التعليم التي يتبعها، وكذلك شمل القرار شروطًا عدة لإعطاء الدروس الخصوصية، كما سمح لناظر المدرسة أن ينظم مجموعات دراسية بناء على طلب التلاميذ، وأتبعت الوزارة ذلك بقرارت ومذكرات أخرى تعدل القرار السابق في سنوات تالية.

وسوف نقوم فيما يلي بتلخيص بعض أبعاد هذه الظاهرة، معتمدين في ذلك على عدد من الدراسات العلمية، ميزتها أنها تتراوح زمنيا بين الفترة من ١٩٦١ حتى ١٩٨٣؛ فذلك يتيح لنا بصرا بتطور المشكلة، خاصة وأن هذه الفترة التي تصل إلى ما يقرب من ربع قرن، شهدت تحولات اجتماعية متباينة.

ميزة أخرى؛ أن ثلاثًا من هذه الدراسات تمت عن طريق "هيئات" ومؤسسات بحثية؛ مثل "وزارة التربية والتعليم" نفسها، وكلية المعلمين (التربية الآن) بالمنيا، والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. وثلاثًا أخر أجراها أفراد من الزملاء أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية في محافظات مختلفة؛ هي: الإسكندرية، والمنصورة، وطنطا.

مدى انتشار الدروس الخصوصية:

في بحث د. خليفة بركات (١٩٦١) أجاب أكثر من نصف التلاميذ (١١٣٨ تلميذًا) بأنهم حصلوا على دروس خصوصية في المواد الدراسية المختلفة، وأجاب ٨١ من أولياء أمور التلاميذ البالغ عددهم ١٠٥ بأن الدروس

الخصوصية من المشكلات الرئيسية التي تصادفهم في تعليم أبنائهم، وأيد هذه الإجابة ما ذكره "٦٣" منهم، من أنهم يقومون بالفعل بتدبير دروس خصوصية لأبنائهم، الذين تفاوت عددهم من ابن واحد إلى خمسة أو ستة أبناء لولي الأمر الواحد[٧].

والكثيرون منهم أجابوا بأن التجاء أبنائهم إلى الدروس الخصوصية أمر ضروري، وأنهم يحصلون منها على فائدة توازي ما ينفقونه عليها من مال.

وأما المدرسون؛ فقد أجاب أكثر من ثلثهم بأن نسبة التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يلتجئون في فصولهم إلى الدروس الخصوصية تتراوح بين ١٠% وأكثر من ٥٠%، وأجاب ٢٧٩ منهم بأن هذه الدروس تسهم في تحسين نتيجة المدرسة، وأن لها مزايا هامة؛ مثل تقوية التلاميذ الضعفاء، وزيادة دخل المدرس، دون إنكار لمضارها[٨].

وهكذا يتبين منذ سنة ١٩٦١ أن الأطراف الثلاثة الذين تتصل بهم المشكلة اتصالاً مباشرا (وهم التلميذ، وولي الأمر، والمدرس) يؤكدون على أهمية المشكلة وخطورتها، كما أنهم كانوا على وعي تام بها. وعزز هذه الأهمية وهذه الخطورة

ما ذكره كبار رجال التعليم في إجاباتهم على الاستفتاء من أن أكثرهم صادف مشكلة الدروس الخصوصية عندما كانوا يشتغلون بالتدريس، ومازالت تصل إليهم بحكم مراكزهم واتصالاتهم ببيانات ومعلومات بشأنها، وكانوا يعتقدون أن المشكلة قد تضخمت أكثر مما كانت من قبل ١٩٦١، بل إن أكثر من نصفهم أجاب بأن لهم أبناء كانوا يحصلون بالفعل على دروس خصوصية[٩].

أما بحث كلية التربية بالمنيا (١٩٧٠)؛ فقد أظهرت نتائجه أن ٢٠٥ تلميذًا من مجموع العينة (وقدرها ٤٥١) كانت تتعاطى الدروس الخصوصية، أو مجموعات دراسية أو كليهما.

وهذه نتيجة مقاربة لنتيجة البحث السابق؛ وهي نسبة عالية في حد ذاتها؛ لأنها تعني أن نصف عدد المستفيدين من هذه الخدمة لا يستفيدون منها فعلاً على النحو المطلوب، بصرف النظر عن الدوافع التي تدفعهم إلى طلب هذه المعونة الخارجية؛ إذ المفروض أن تشبع الخدمة التعليمية في المدرسة رغبات التلاميذ؛ سواء أرادوها لمجرد النجاح في نهاية العام، أم أرادوها للتفوق والحصول على مجموع

أكثر من الدرجات. بل أكثر من ذلك؛ المفروض فيها أن تشبع ميول هؤلاء التلاميذ واهتماماتهم، وتنمي قدراتهم.. إلخ[١٠].

وتزداد نسبة من يتلقون معونة تعليمية خارجية إذا أضفنا إلى نتيجة هذا نسبة أخرى من التلاميذ والتلميذات، يتلقون هذه المعونة الخارجية، ولكن ليس في شكل دروس خاصة يدفعون من أجلها أجورا، ولا في شكل مجموعات دراسية؛ وإنما يتلقونها في شكل مساعدات يقدمها لهم آباؤهم أو أخواتهم أو إخوانهم الكبار أو أصدقاء آبائهم بدون أجر؛ وهي المعونة التي لم يتعرض لها البحث، وبهذه الزيادة الجديدة تزداد الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة ضعفًا على ضعف.

وعند توزيع من التمسوا المعونة الخارجية إلى فريقين؛ فريق اتجه إلى الدروس الخاصة، وآخر اتجه إلى المجموعات الدراسية؛ وجد أن عدد الأول ١٨٨ تلميذًا وتلميذة، بنسبة ٨٣,٦%، وأن عدد الآخرين ٢٧ بنسبة ١٦,٤%؛ وهذا يعني أن الإقبال على الدروس الخاصة أشد منه على المجموعات الدراسية، على الرغم من أن الأخيرة

أرخص كثيرا من الأولى، وقد يشير هذا كذلك إلى ضعف الخدمة التعليمية في المدرس؛ سواء قدمت في شكل دروس منتظمة في جدول درسي، أو في شكل مجموعات دراسية، وأيد هذا رأي كثير من الآباء في أن المجموعات لا تختلف اختلافًا جوهريا عن الدروس العادية ضمن الجدول المدرسي[١١].

فإذا انتقلنا إلى بحث المركز القومي للبحوث الاجتماعية (١٩٧٨)؛ فسوف نلاحظ أنه على الرغم من أن ٦٣,٥% من عينة القاهرة الكبرى يعطون لأبنائهم دروسا خصوصية في مقابل ٧١,٧% من أفراد عينة الأقاليم، إلا أن ٩٨% من أفراد كل عينة قد أجابوا بأن الدروس الخصوصية منتشرة جدا، أو إلى حد ما؛ مما يؤكد مدى تغلغل هذه الظاهرة في الحياة الاجتماعية.

كما لوحظ أيضا التفاوت بين نسب تصور انتشار الظاهرة، وبين الإحساس بمدى ضرورتها؛ فالذين أجابوا بأن هذه الدروس ضرورية جدا لم يتجاوزوا ٣٧% تقريبا، في كلتا العينتين، فإذا أضفنا نسب الذين عبروا عن أن هذه الدروس ضرورية إلى حد ما إلى من أجابوا بأنها ضرورية

جدا؛ نجد أن هذه النسب تزيد قليلاً عن نسبة من يوفرون بالفعل لأبنائهم هذه الدروس، وتكاد هذه النسب المتفاوتة بين تصور الظاهرة وبين الإحساس بضرورتها، وبين وجودها الفعلي أن تفصح عن تقدير العينة بأن هذه الدروس "شر لابد منه"، في ضوء المعطيات المختلفة المحيطة بهذه الظاهرة.

وبمقارنة نتائج هذا البحث بسابقيه؛ يتضح أن حجم الظاهرة قد أخذ في التزايد بشكل أصبح يشكل خطورة حقيقية.

وفي بحث رابع أجرى عام ١٩٨٣[١٣]، نلاحظ مزيدا من التضخم والارتفاع؛ إذ يتضح في النتائج أن ٧٩% من مجموع أفراد العينة (وعددهم ٩١٩) بالمنصورة (وهم من طلاب الجامعة الذين سئلوا عما إذا كانوا قد تلقوا دروسا خصوصية في الثانوية العامة أم لا)؛ أكدوا حصولهم عليها. وقد لاحظ الباحث أن نسبة الذين يحصلون على دروس من البنات أعلى من البنين، وقد أرجع ذلك إلى أسباب محتملة مثل:

١- أن الإناث أكثر شعورا بالقلق والتوتر إزاء الامتحانات من الذكور، ويرجع ذلك إلى

حساسية الأنثى، وشعورها المرهف بالمسئولية.

٢- قد يرجع أيضا إلى اهتمام الأسرة المصرية حاليا بتوفير التعليم لبناتها؛ خلافًا لما كان يحدث في الماضي؛ وذلك بعد أن تغيرت معتقدات الآباء بعدم ضرورة تعلم البنت، وتفضيل البنين على البنات، وأصبحت الأسرة المصرية توجه اهتمامها الزائد إلى تعليم البنت، وتوفير الأموال اللازمة لحصولها على الدروس الخصوصية.

٣- إن الطالب أكثر ثقة في نفسه من الطالبة، ويمكنه أن يدخل الامتحان مرة أخرى إذا رسب، بينما الطالبة تخاف من الرسوب، وبالتالي لا ترغب في إعادة الامتحان غالبا.

وهذه النتائج أيدت ما توصل إليه بحث "المنيا"؛ ففي هذا البحث كانت نسبة الذين يتعاطون دروسا خصوصية من البنين ٤٤,٢%، أما نسبة البنات فقد وصلت إلى ٤٦,٨%، وعلل البحث ذلك بأن البنات ربما يكن أشد رغبة

في التفوق العلمي على البنين؛ ليثبتن أنهن لسن أقل منهم قدرة على التحصيل والتعلم، إن لم يفقنهم[١٤].

مجالات الدروس الخصوصية:

ومن المهم أيضا أن نقف لنتساءل عن المواد الدراسية التي تحظى بإقبال أكثر من غيرها في الدروس الخصوصية، وهنا سنجد أن بحث الوزارة (١٩٦١) يذكر أنه قد حدث اتفاق بين التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسين والنظار، وكبار رجال التعليم؛ على أن الرياضيات واللغات الإنجليزية والعربية والفرنسية هي أكثر المواد التي يزداد فيها الإقبال.

أما بحث "المنيا" (١٩٧٠) فيشير إلى أنه لم يحدث اختلاف ملحوظ؛ ففي المرحلة الإعدادية، وجد أن مادة الرياضيات حظيت بأعلى نسبة بين المواد الدراسية الأخرى؛ إذ وصلت نسبة الذين يتلقون فيها دروسا ٣٤,١%؛ أي ما يزيد قليلاً عن ثلث مجموع التلاميذ، وتقترب منها اللغة العربية؛ إذ تبلغ نسبتها ٣٠%، وتقل نسبة اللغة الأجنبية عن ذلك؛ إذ بلغت ٢٦,٦%، أما مواد العلوم والمواد الاجتماعية فقد كانت نسبتهما ضئيلة؛ إذ وصلت في الأولى إلى ٣,٨%، وفي الثانية إلى ٤,٨%[١٥].

وكانت النتائج بالنسبة للتعليم الثانوي متقاربة ومشابهة، ولم تتغير أسماء المواد ذات الإقبال كذلك في بحث المركز القومي للبحوث الاجتماعية (١٩٧٨)، إلا أن هناك فارقًا واحدا بين الدراسة الأخيرة وبين الدراسات السابقة؛ وهو ارتفاع نسب النتائج، ولعل ذلك يرجع إلى كثرة المواد التي يحصل فيها التلميذ على دروس خاصة؛ وهذا دليلٌ على استمرار الظاهرة وتفاقمها[١٦].

وفارق آخر بين دراسة المركز، ودراسة المنيا؛ هو تقدم مادة اللغة العربية على اللغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية.

أما في الثمانينيات؛ فقد زاد التغير بحيث لم تعد الدروس قاصرة على مواد دون أخرى؛ بل شملت كل المواد في كل شعبة من الشعب الثلاثة، كما أظهرت ذلك نتائج البحث الذي قام به عبد الفتاح تركي[١٧] سبع مواد في شعبة العلوم؛ هي بحسب ترتيب معدل اللجوء للدروس: الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الطبيعة، اللغة الفرنسية، الكيمياء، اللغة العربية، التاريخ الطبيعي. أما إذا حاولنا ترتيب مواد شعبة الرياضيات بنفس الطريقة؛ فإننا نحصل على الترتيب الآتي: الرياضيات،

اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، الطبيعة، الكيمياء، اللغة العربية. أما مواد شعبة الآداب فيأتي ترتيبها كما يلي: اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، اللغة العربية، الجغرافيا، الفلسفة، التاريخ.

ومع ذلك نجد من المفيد أن نلفت النظر إلى ملاحظة جديرة بالاهتمام؛ تتمثل في احتلال المواد الرئيسية بكل شعبة مكان الصدارة في الترتيب السابق. ومعنى ذلك أن اختيار التلميذ للشعبة التي يدرس بها لا يعبر عن استعداده وميله إلى موادها؛ إذ كيف يمكن أن يكون الأمر غير ذلك، في الوقت الذي يسجل معدل الاستعانة بالدروس الخصوصية أعلى ارتفاع له في المادة الرئيسية بكل شعبة؟ فالاختيار للشعبة يتم على أساس من تطلع الأسر إلى نوع التعليم العالي الذي يريدونه لأبنائهم، وليس على أساس من رغبة أبنائهم وقدراتهم الفعلية لمواصلة التعليم في شعبة بعينها.

وملاحظة أخرى تفرض نفسها هنا أيضا، تتمثل في عدم الانسجام في ترتيب المواد وفق أهمية الدروس الخصوصية فيها؛ فنجد على سبيل المثال في شعبة العلوم أن مادة كاللغة الفرنسية تسبق في الترتيب موادا أساسية في الشعبة؛

كالكيمياء، والتاريخ الطبيعي. وفي شعبة الرياضيات تسبق أيضا اللغة الفرنسية مادة الطبيعة. ودلالة هذا تكمن في أن الهدف النهائي من السعي وراء الدروس الخصوصية ومن متابعة الدراسة أصلاً؛ هو تأمين فرصة الحصول على أكبر كمٍ ممكن من الدرجات، يسمح بدخول الكلية التي يتطلع إليها الأهل، ويرتبط بها المستقبل البراق في نظرهم[١٨].

التكلفة:

في بحث "المنيا" ١٩٧٠؛ حسبت التكلفة الحقيقية للدروس الخصوصية؛ فوجد أنها كانت كالتالي، وفقًا للقوة الشرائية للعملة المصرية في ذلك الوقت، وفي هذه المنطقة[١٩]:

١- التلميذ الذي يأخذ درسا في التعليم الإعدادي يكلف أسرته ٢٣ جنيها في السنة الدراسية.

٢- التلميذ الذي يأخذ درسا في التعليم الثانوي يكلف أسرته ١٩,٢٣ جنيها في السنة الدراسية.

٣- التلميذ الذي يأخذ درسا بصرف النظر عن كونه في التعليم الإعدادي أو الثانوي هو ٢١,١٢ جنيها في السنة الدراسية.

٤- إذا قدرنا أن بكل أسرة ثلاثة تلاميذ يأخذون دروسا خاصة؛ فإن تكلفتهم بالنسبة لهذه الأسرة تبلغ ٦٣,٣٦ جنيها على الأقل في السنة الدراسية؛ وهو مبلغ لم تكن كل الأسر في هذه الفترة تستطيع تحمله.

٥- متوسط أجر المدرس في التعليم الإعدادي في الساعة في الدروس الخاصة ٢١,٣ قرشًا، وفي الثانوي ٣٧,٣ قرشًا. والمتوسط العام ٢٩,٣ قرشًا.

وزادت التكلفة بعد ذلك؛ ففي بحث المركز القومي (١٩٧٨) أظهرت النتائج أن هناك تفاوتًا في نسب الإنفاق الشهري على الدروس بين القاهرة الكبرى والأقاليم؛ فبينما كانت أعلى نسبة للإنفاق الشهري عليها تقل عن عشرة جنيهات شهريا في الأقاليم (١٢٠ جنيها في السنة)؛ نجد أن أعلى نسبة إنفاق في القاهرة تزيد عن ٥٠ جنيها في الشهر

(٦٠٠ جنيه في السنة). ولعل تفسير هذا التفاوت راجع إلى أن غالبية الدروس الخصوصية منتشرة في المرحلة الابتدائية في الأقاليم، على حين أنها مركزة في المرحلة الثانوية بالقاهرة؛ وهذا يدل على تفاوت أجر مدرس الثانوي عن زميله مدرس الابتدائي، بالإضافة إلى ارتفاع أجر المدرس الخصوصي في القاهرة عنه في الأقاليم، كذلك حصول ابن القاهرة على دروس خصوصية في أكثر من مادة دراسية لضمان الوصول إلى أعلى نسبة من المجموع الكلي للدرجات في الشهادة الثانوية. ومع ذلك فإن كلاً من أفراد العينيتين كانوا يشعرون بأن نفقات هذه الدروس تفوق طاقة احتمالهم المادية[٢٠].

وفي بحث دياب، وجد أن متوسط ما كانت تتحمله أسر الطلاب في الإنفاق على دروس أبنائها في الثانوية العامة سنة ١٩٨٣ وصل إلى ٩٣ جنيها في السنة بالنسبة للبنين، و١١٢ جنيها في السنة للبنات، مع التذكير بأن هذا البحث أجري في المنصورة. وقد فسر ارتفاع تكلفة البنات عن البنين بما يلي:

- تقاليد الأسرة المصرية لا تسمح غالبا بخروج الفتاة كثيرا من المنزل للانضمام إلى دروس خصوصية جماعية، وبالتالي تتحمل بعض الأسر نفقات إضافية لكي تحصل بناتها على دروس فردية.

- نتيجة لأن الإناث أكثر قلقًا وتوترا إزاء الامتحانات من البنين؛ فإنهن يحاولن الحصول على دروسٍ في مواد أكثر ولمدة أطول.

وعلى سبيل المثال، فإن من بين الطالبات اللاتي حصلن على دروس في جميع المواد؛ تكلفت هذه الدروس ٤٨٦ جنيها سنويا، وكانت موزعة كالآتي: اللغة العربية (شهرين بمبلغ ٣٠ جنيها)، اللغة الإنجليزية (١١ شهرا بمبلغ ٧٠ جنيها) اللغة الفرنسية (شهرين بمبلغ ٣٠ جنيها)، الرياضيات (١٠ شهور بمبلغ ١٠٠ جنيه)، الفيزياء (١٠ أشهر بمبلغ ٦٦ جنيها)، الكيمياء (٦ شهور بمبلغ ٩٠ جنيها)، والأحياء (١١ شهرا بمبلغ ١٠٠جنيه)[٢١].

علاقة الدروس بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

يشير بحث "المنيا" (١٩٧٠) إلى أن نسبة من كانوا يأخذون دروسا أو مجموعات من دخل الفرد في أسرهم

أربعة جنيهات فأقل شهريا بلغت ٤٧%، وأن هذه النسبة قد ارتفعت إلى نحو ٥٤% فيمن دخل أسرهم يزيد على أربعة جنيهات شهريا (ص ٦٧).

أما بحث المركز القومي ١٩٧٨؛ فقد بين أن من كان دخلهم الشهري أقل من ٣٠ جنيها كانت نسبتهم ٦٥%، أما من كان دخلهم من ٣٠ إلى أقل من ٦٠ جنيها؛ فقد بلغت نسبتهم ٨٦,٣%، ومن كان دخلهم أكثر من ٨٠ جنيها وصلت نسبتهم إلى ٨٠,٢%؛ مما يشير إلى انتشار الظاهرة أكثر بين ذوي الدخول المرتفعة.

وقد أظهرت نتيجة نفس البحث من حيث المتغير التعليمي لكل من الوالدين؛ أن النسب المرتفعة لمن يعطون دروسا خصوصية تقع بين المتعلمين عموما، أكثر من الأميين، وكانت النسب تتجه بصفة عامة إلى الزيادة مع ارتفاع المستوى التعليمي.

وبالمقارنة بين متغير المهنة، والإنفاق على الدروس الخصوصية؛ تبين أن أكثر الفئات إنفاقًا على هذه الدروس سواء في القاهرة أو في الأقاليم؛ هم أصحاب الوظائف الفنية العليا (التكنوقراط)؛ ولهذا دلالته؛ فهذه الفئة هي التي تستحوذ

على الأماكن الحساسة في جهاز الدولة، وبالتالي فهي حريصة على أن توفر لأبنائها أسباب الوصول إلى هذه الأماكن. أما الفئة التالية في حجم الإنفاق؛ فقد كانت فئة الإداريين في القاهرة، وفئة أصحاب الأعمال الحرة بالأقاليم، وفيما يتعلق بأقل الفئات إنفاقًا على الدروس؛ فقد كان على رأس هذه الفئة عمال الزراعة بالقاهرة، يليها عمال الخدمات. أما في الأقاليم؛ فكان على رأسها الإداريون، يليهم عمال الخدمات[(٢٢)].

كذلك أكدت دراسة دياب (١٩٨٣) نفس الحقيقة؛ وهي أنه كلما ازداد المستوى الثقافي للوالدين؛ كلما تمكن أبناؤهم من الحصول على درجات عالية، تؤهلهم لدخول الكليات والمدارس التي تحصل على مجاميع عالية، وبالتالي فالنظام التربوي يكافئ الأفراد الذين ينتمون إلى أسرٍ ذات مستوى اقتصادي وتعليمي مرتفع أكثر من غيرهم؛ ومن ثم لا يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص؛ لأن المستوى الاقتصادي أو الثقافي لأسر هؤلاء الطلاب ليس ثمرة من ثمار جهدهم، بقدر ما هو ثمرة لمولدهم، وثراء أسلافهم أو فقرهم.

ولقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات:

- في ألمانيا الديمقراطية وجد أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الأسرة؛ زادت رغبتهم لجعل أبنائهم يواصلون تعلمهم، وزيادة طموحهم.

- في الكمرون يمثل المزارعون ٨٦,٥% من مجموع السكان، ولكن ليس لهم إلا ٦٨,٦% من مجموع التلاميذ بالمرحلة الثانوية[٢٣].

العوامل المؤدية إلى انتشار الدروس الخصوصية:

تشير دراسة المجلس القومي لتعليم إلى عدد من الظروف والعوامل التي يمكن اعتبارها مسئولة مسئولية واضحة عن تفاقم هذه الظاهرة؛ وهي في ذلك تتفق مع كل الدراسات والبحوث التي أشرنا إليها، وفي يقيننا أن هذه الظروف إذا كانت من حيث الشكل يمكن أن تنتمي إلى "بنية التعليم في مصر"؛ إلا أن التأمل الدقيق فيها يؤكد أنها "إفرازات" النظام الاجتماعي القائم. أما هذه الأسباب والعوامل فهي:

١- النظام التعليمي؛ فنظامنا التعليمي ذاته كان على رأس الأسباب التي شجعت على خلق

حاجة كثير من التلاميذ إلى دروس خصوصية؛ لأنه إذا كان بعض التلاميذ في الماضي يلجأون إلى الدرس الخاص لضمان النجاح في الامتحان؛ فإن النجاح وحده (وبخاصة في الشهادات العامة) لم يعد الغاية المرجوة، وكثير من الطلاب يستطيعون تحقيقه دون ما حاجة إلى الدرس الخصوصي؛ وإنما يلجأون إلى هذا الدرس لتحقيق مجموع درجات يضمن لهم الالتحاق بالمرحلة الأعلى، أو بنوعٍ معينٍ من هذه المرحلة الأعلى؛ فالمجموع الأكبر في الشهادة الابتدائية يضمن الالتحاق بالمدارس الإعدادية الرسمية، وهو في الشهادة الإعدادية يضمن الالتحاق بالثانوي العام الرسمي، والظاهرة أكثر وضوحا في شهادة الثانوية العامة؛ فقد بلغ التنافس في الحصول على المجموع الأكبر مداه، لضمان الالتحاق بالجامعة أولاً، وبكلية بعينها من الكليات المرموقة.

وطالما استمر سباق مجموع الدرجات قائما في نظامنا التعليمي باعتباره المعيار الوحيد للمفاضلة بين الطلاب في الالتحاق بنوعيات تعليمية معينة، وطالما ظلت جماهير الشعب تغريها نوعيات تعليمية مرموقة لإرضاء تطلعات اجتماعية؛ فستظل سوق الدروس الخصوصية رائجة، وسيظل أولياء أمور التلاميذ هم الذين يطاردون خيرة المعلمين؛ ليعينوا أبناءهم على الحصول على أكبر ما يمكن أن يحصلوا عليه من مجموع[٣٤].

ويمكن أن يلحق بهذا العامل، نظم الامتحانات الحالية، واتجاهها إلى قياس القدرة على الاستظهار والتحصيل في معظم الأحوال؛ الأمر الذي يشجع على الالتجاء إلى الدروس الخصوصية؛ لأن بعض المعلمين قد اكتسبوا -بحكم الخبرة الطويلة بهذا الضرب من الامتحانات- خبرة عالية في التدريب على حل الأسئلة، وعلى التنبؤ بمواقع السؤال.

٢- الظروف التعليمية في المدارس: فالظروف التي تعيشها مدارسنا في الوقت الحاضر من ناحية؛ كالقصور في المباني المدرسية، والنقص في المرافق والتجهيزات والمعامل،

وتعدد الفترات، وكثافات الفصول، وقصر العام الدراسي، والعجز في المعلمين، علاوة على أن نسبة كبيرة من الخريجين يعينون في وظائف التدريس بدون تأهيل تربوي، وبدون رغبة صادقة في المهنة؛ كل هذه الظروف تؤدي إلى أن العملية التعليمية لا تأخذ طريقها المفروض، وإلى أن المقررات الدراسية لا تُستوعب الاستيعاب الكافي في حجرة الدراسة؛ ومن ثم تزداد حاجة الطلاب إلى المعونة الخارجية؛ فيلجأون إلى هذه الدروس[٣٥].

٣- أوضاع المعلمين: إن المعلم المصري المؤهل تأهيلاً تربويا؛ مشهود له بالجد والمثابرة إذا أتيحت له ظروف العمل المناسبة، وإذا توفر له الاستقرار النفسي والاجتماعي؛ الدليل على ذلك إنتاجه الخصب، وسمعته الطيبة في البلاد العربية التي يعمل فيها.

وفي مصر؛ كان لابد أن تؤثر الظروف التعليمية التي ذكرناها، والظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين أنفسهم؛ على عملهم وجهدهم في العملية التعليمية ذاتها؛ بما يفتح الباب لحاجة بعض التلاميذ إلى تعويض ما فاتهم عن طريق الدروس الخصوصية. كذلك فإن الظروف المعيشية، والتي جعلت العلاقة مفقودة بين الجهد المبذول، والأجر المعطى، فضلاً عن التضخم المستمر، وكذلك استشراء العديد من القيم الهابطة في المجتمع؛ نتيجة للخلل في نظامه الاقتصادي والاجتماعي. كل ذلك جعل المدرس يسعى بنفسه إلى الدروس، ويقل جهده بشكل واضح في عمله الرسمي!!

آثارها:

لا شك أن الدروس الخصوصية تؤثر في احترام التلاميذ للنظام المدرسي، وفي تغيبهم عن المدرسة. وهكذا يتضح لنا أنه في الوقت الذي تسهم فيه الدروس الخصوصية في تحسين نتيجة المدرسة كما يدعي البعض، تعود بالضرر عليها من حيث مواظبة التلاميذ على الحضور واحترام النظام في الفصل. وهذا يوجه نظرنا إلى أنه إذا تحسنت

الدراسة في مدارسنا، وشعر التلاميذ بأهميتها بالنسبة لهم، وبأن نجاحهم آتٍ لا ريب إذا واظبوا على الحضور، وأفادوا من المدرسة الجدية؛ فإن هذا من شأنه أن يسهم في علاج هذه الظاهرة.

هذا فضلاً عن أن الدروس لها مضارها على شخصية التلميذ؛ مثل تعويده الاعتماد على الغير، وتشجعيه على الكسل والإهمال في بعض الأحوال، فضلاً عن إرهاقه، وضعف صحته، وتحويله إلى عادة غير مرغوب فيها؛ ألا وهي الاعتماد على الدروس نفسها في التعليم، وكلها أمور يعترف بها المدرس كما يعترف بها ولي الأمر.

أما الأثر السيئ للدروس على المدرس؛ فيتمثل –حسب إجابته في بعض الاستفتاءات– في إرهاقه، والحط من كرامته، وإهماله في عمله المدرسي، وانشغاله عن أسرته وعن نفسه، وتحمله مسئولية التلميذ نيابة عن ولي الأمر، بدلاً من أن يكون ذلك مسئولية مشتركة بينهما، هذا بالإضافة إلى قيام التنافس والاحتكاك بين المدرسين، ونشوء جو من العلاقات الإنسانية غير المرغوب فيها؛ وهو عامل يسيء إلى المعلمين والتعليم، ويضر بصحة التلاميذ النفسية[٢٦].

وإذا كان الهدف الواضح المعلن للدروس الخصوصية هو الحصول على النجاح أولاً، ثم أكبر مجموع ممكن؛ فإن بعض الدراسات قد أثبتت أنها لا تؤدي إلى ذلك مع الأسف الشديد، رغم كل ما يبذل وينفق فيها. ففي دراسة "تركي"؛ وجد أن الذين كانوا لا يأخذون دروسا خصوصية قد حصل منهم على ما يساوي تقدير "امتياز" ٤,٤% من مجموع العينة، بينما كانت هذه النسبة ٢,٧% بالنسبة لمن تعاطوها. وفي مستوى جيد جدا؛ كانت نسبة من لم يتعاطوها هي ٢٠,٧%، أما الآخرون؛ فهي ١٤,٤%، وفي مستوى جيد كانت الفئة الأولى ٣٤,٣%، والثانية ٣١,٥%. ومقبول كانت على التوالي؛ ٣٦,٨%، و٢٨,٥%. أما الذين رسبوا فنسبتهم في فريق من يأخذون يقترب من ضعف عدد من رسبوا في الفريق الآخر[٣٧].

وإذا كانت نتيجة الثانوية العامة تأتي في العينة ككل لصالح من لا يأخذون دروسا خصوصية؛ فإن تلك الحقيقة تصدق أيضا داخل كل شعبة من شعب الثانوية العامة الثلاث. وقد أثبتت نتائج البحث تفوقًا واضحا للتلاميذ الذين

اعتمدوا على أنفسهم في شعبة الآداب بالذات عن الشعبتين الأخريين؛ العلوم، والرياضيات!

وفي نهاية هذا الجزء لا نستطيع أن نقدم مقترحات خاصة بالمشكلة تكفل حلها والقضاء عليها؛ ذلك أنها – كما قدمنا– محصلة أوضاع اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية في المجتمع الكبير، ومحصلة الأوضاع التعليمية في مقوماتها وعناصرها الرئيسية؛ من مبانٍ مدرسية، وجدولٍ مدرسي، وكتبٍ دراسية، ومعلم وامتحانات..إلخ، وبالتالي فإن مواجهتها لا يمكن أن تكون مواجهة خاصة؛ وإنما لابد أن تكون مواجهة كلية شاملة.

هوامش الفصل العاشر

(١) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، الدورة الثالثة (أكتوبر/ يوليو ١٩٧٥، ١٩٧٦) ص ١٦٦.

(٢) محمد خليفة بركات وآخرون: بحث الدروس الخصوصية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦١ ص ٩.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٤.

(٤) تقرير المجلس القومي للتعليم، الدورة الثالثة، ص ١٦٧.

(٥) عبد الفتاح تركي: المدرسة الموازية، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٣، التقديم.

(٦) إبراهيم محمد الشافعي وآخرون: الدروس الخاصة والمجموعات الدراسية، المنيا، كلية المعلمين، ١٩٧٠، ص ١١.

(٧) الدروس الخصوصية، ص ٣٩.

(٨) المرجع السابق، ص ١٣٧ .

(٩) المرجع السابق، ص ١٣٨.

(١٠) الدروس الخاصة والمجموعات الدراسية، ص ٣٩.

(١١) المرجع السابق، ص ٤٢.

(١٢) المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، العدد(١)، يناير ١٩٨٠، ص ٧٩.

(١٣) إسماعيل محمد دياب: ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطي للتعليم في مصر، في (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس)، المجلد العاشر، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، تحت الطبع.

(١٤) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية، ص ٤٩.

(١٥) المرجع السابق، ص ٥٩.

(١٦) المجلة الاجتماعية، ص ٧٧.

(١٧) عبد الفتاح تركي، ص ٢٦.

(١٨) المرجع السابق، ص ٢٨.

(١٩) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية، ص ٩٥.

(٢٠) المجلة الاجتماعية، ص ٧٩.

(٢١) ظاهرة الدروس الخصوصية، مرجع سابق.

(٢٢) المجلة الاجتماعية، ص ٨٤.

(٢٣) ظاهرة الدروس الخصوصية.

(٢٤) تقرير المجلس القومي للتعليم، الدورة الثالثة، ص ١٦٨.

(٢٥) المرجع السابق، ص ١٦٩.

(٢٦) المرجع السابق، ص ١٦٩.

(٢٧) محمد خليفة بركات وآخرون: بحث الدروس الخصوصية، ص ١٤٤.

(٢٨) المدرسة الموازية، ص ٣١، ٣٢.

الفصل الحادي عشر

إدارة التعليم وتصلب الشرايين!

الأصول الاجتماعية لبيروقراطية الإدارة التعليمية في مصر:

تتبلور مشكلات التخلف التي تعاني منها عديد من دول العالم في؛ انخفاض مستويات الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية، وسيادة أنماط من السلوك الاقتصادي والاجتماعي غير محابية للتقدم والتطور، وتصاحب حالات التخلف الاجتماعي والاقتصادي درجات متباينة من العجز عن اكتشاف الموارد القومية، واستخدامها بطرق فعالة، كما تتصف الأنشطة الاقتصادية الإنتاجية بالإسراف في استخدام الطاقات المتاحة، وبالتالي قصور الناتج النهائي وتخلف قيمته(١).

وعلى الرغم من تزايد الوعي بأهمية توفر الموارد البشرية بدرجة لا تقل أهمية عن الموارد الطبيعية؛ إلا أن تجارب العديد من الدول التي مارست تجربة النمو؛ أوضحت أنه حتى مع هذا الوعي إلا أن مجرد توفر هذه الموارد بنوعيها ليس هو العامل الحاسم في تحقيق الأهداف

الاجتماعية؛ بل إن الاستخدام الصحيح والاستثمار العلمي لها هو في الأساس العامل الحيوي في تقرير مصير جهود الإنماء القومي.

وبتوالي تجارب الدول في مجالات الإنماء؛ بدأت الحقيقة الرئيسية في الوضوح؛ وهي أن العامل الحاسم المحدد لفعالية جهود الإنماء وإنجازاتها هو التنظيم الإداري القائم على تخطيط وإدارة الموارد القومية والفلسفة الإدارية، التي يتم على أساسها اتخاذ قرارات الإنماء الأساسية[٢].

ولقد استقبلت البلدان النامية (ومن بينها البلدان العربية) العصور الحديثة بتركة إدارية مشحونة بالتخلف.

وعلى الرغم من كل الجهود التي بذلتها هذه البلدان في معركتها ضد التخلف؛ من أجل تطوير إدارتها؛ فإنه يصعب القول إنها استطاعت أن تنفض عن نفسها غبار ما ورثته، أو أنها أصبحت ذات إدارات عصرية، ويصدق هذا الحكم بوجه خاص على الإدارة العامة بفروعها المختلفة؛ ومنها إدارة التعليم. ولقد فطن التقرير الذي وضعته "اللجنة الدولية لتطوير التعليم" المنبثقة من اليونسكو سنة ٧١/ ١٩٧٢ بعنوان "تعلم لتكون"؛ إلى أهمية عامل

الإدارة التعليمية، لكنه بدلاً من أن ينظر إليها كمعلم أساسي من معالم الاستراتيجية المقترحة؛ اكتفى بمعالجتها في باب الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذها. وقد تكون هذه المعالجة مقبولة لو أن التقرير يخاطب الدول المتقدمة وحدها؛ وذلك بحكم ما قطعته هذه الدول مقدما في مضمار التنمية الإدارية، وبحكم ما صارت تملكه نتيجة لذلك من أساسٍ إداري عصري، يمكنها حاليا من مواصلة دفع مؤسساتها التربوية نحو مزيد من التطوير والتجديد. لكن الوضع يختلف كثيرا عن ذلك في جملة الدول النامية[٣].

ومن أجل هذا كان من الضروري لكل من يتصدى في هذه البلدان لوضع أو اختيار استراتيجية لتطوير النظم التربوية أو غيرها من النظم؛ أن يذهب أبعد وأعمق مما ذهبت إليه اللجنة الدولية لتطوير التربية؛ فيعالج الإدارة كعنصرٍ هامٍ للاستراتيجية المطلوبة؛ لا كمجرد عاملٍ ثانوي يأتي بعد تصميمها من باب الوسيلة أو الأداة أو التكتيك في التنفيذ.

ومنذ أن نشأ نظام التعليم الحديث على النمط الغربي في مصر؛ كانت المقابلة بينه وبين نظام التعليم الشعبي القائم

غير متكافئة؛ فقد كان هذا التعليم على النمط الغربي هو الطرف الأقوى، ولقد ظهرت قوة هذا التعليم في إدارته المركزية، وأهدافه المحددة، وميزانياته الرسمية؛ ولهذا سيطر على المساحة التعليمية كلها، وأصبحت خصائصه في المقدمة؛ فالنزعة المركزية تتطور وتقوى، والاتجاه البيروقراطي يشتد ويسود، ومستوياته المقننة الموحدة تلتزم بها جميع البيئات؛ وبذلك قامت سلطة الدولة مكان المبادرات الشعبية، ونظمت الميزانيات الرسمية بدلاً من التبرعات والهبات، وحلت النظم الموحدة مكان ما كان يمكن أن يكون متنوعا في التعليم، واشتدت الرقابة من السلطات الفوقية، بدلاً من إتاحة الفرصة لمشاركة أوسع من جانب الأهالي، وأصبح وضع القرارات من مسئولية هذه السلطات، بدلاً من أن تكون شركة بينها وبين المنتفعين من التعليم من كبار وصغار.

وبهذا كله فإن التعليم على النمط الغربي الحديث قام على مفاهيم قلت من المفاهيم التي كان يقوم عليها التعليم الشعبي، وكانت هذه المفاهيم في جملتها لا تشجع نمو المفاهيم الديمقراطية في الإدارة والتنظيم[٤].

وعلى أثر هذه المقابلة غير المتكافئة بين النظامين؛ انتقل مركز التغيير وسلطة التغيير أيضا من "الشعب" إلى الحكومة؛ فلقد تجمعت للدولة جميع السلطات؛ من تشريع، وتنفيذ، وتقرير، ومتابعة، وتقويم. وظهرت العواصم والمدن مراكز قوية بجانب المناطق الريفية، وترتبت على ذلك نتائج هامة في تطور الإدارة التعليمية.

وبالنسبة لمشكلاتها؛ فأولها أن التعليم بسلطة الإدارة المركزية اكتسب صفة الرسمية "الأميرية" التي جعلته شكليا، بعيدا عن مطالب الناس وحاجاتهم المتغيرة والمتطورة، وثانيها أن الريف (وهو القطاع الأكبر مساحة وسكانًا)؛ كان يقف من المدينة موقف المستقبل، فهو عاجز عن المبادرة، وعن تغيير نفسه وعن التجديد؛ ذلك أنه لا يملك إدارة نفسه، فإدارته من سلطات خارجة عنه وعن مشاكله ومطالبه، وثالثها أن الإدارة المركزية بهذه المعني قد خلقت نوعا من عدم التكافؤ في الفرص أمام سكان الريف والمناطق النائية بصفة عامة؛ سواء بالنسبة لاستيعاب المدارس لأبناء هذه المناطق، أو بالنسبة لمشاركة أهالي هذه المناطق في شئون التعليم، أو بالنسبة لنصيب التعليم من الأموال

المخصصة له بصفة عامة، أو بالنسبة لتكييف المناهج للظروف البيئية لتكون متصلة ومعبرة عن حاجاتها، ومؤثرة في عمليات التغيير والتطوير. ومعنى هذا كله أن التغيير كان يأتي من المدينة إلى الريف؛ فيكون صورا متكررة، على الرغم من اختلاف الظروف، ودرجة التطور[٥].

ولقد كان من المفروض في إنشاء المناطق التعليمية أن تكون هي السلطة المشرفة على سير التعليم بالمدارس؛ لأنها أكثر اتصالاً بها، وبالبيئة المحلية التي تباشر فيها مهمتها؛ وبذلك تكون السلطة أقدر على تعرف ظروف كل مدرسة وحاجتها الخاصة، وإمدادها بالمعونة اللازمة لتوجيه التعليم فيها التوجيه الملائم لتلك الظروف والحاجات، وقصد بهذه الإدارات أيضا خلق جو من الابتكار والتجريب، والاعتماد على النفس، والاستقلال في الرأي بين رجال التعليم؛ مما يساعد على تكوين الشخصيات، وإبراز الكفايات، فضلاً عن سرعة إنجاز الأعمال؛ وهذا كله يقتضي أن تقتصر مهمة الإدارة المركزية في القاهرة على دراسة المسائل العامة، ورسم السياسة التي يسير عليها التعليم، ووضع القوانين والنظم والخطط والمناهج لفروعه المختلفة، مع مراعاة

المرونة الواجبة في كل ذلك، وأن تتحمل الإدارات الإقليمية المسئولية الكاملة في الإشراف على تنفيذ تلك القوانين والنظم والخطط والمناهج، وعلى سير التعليم بالمدارس والمحافظة على المستوى المطلوب له.

لكن الذي حدث أنه ترك للمراقبات والإدارات العامة بديوان الوزارة كثيرا من الاختصاصات التنفيذية التي كانت لها قبل إنشاء المناطق، وجعل بعض تلك الاختصاصات غامضا؛ بحيث يمكن أن يتسع حتى يشمل صميم اختصاص مراقبي المناطق.

وقد أدى هذا إلى تضارب الاختصاصات، وتكرار العمل، وشعور الموظفين والإداريين بأن مرجع الأمور هو في الحقيقة في يد الإدارة المركزية؛ مما أضعف سلطة المناطق، وانتهى الأمر إلى تخطيها فيما يدخل صراحة في اختصاصاتها[٦].

كذلك من الملاحظ أن عمليات إعادة التنظيم وإنشاء إدارات جديدة، أو إلغاء إدارات كانت قائمة، أو دمج مجموعة من الإدارات مع بعضها، ثم العودة إلى فصل أحدهما عن الآخر، وهكذا كانت تعاني من مشكلة أساسية

أسهمت لدرجة كبيرة في الحد من فاعلية الإعادة التنظيمية؛ ألا وهي مشكلة التناقض بين متطلبات التنظيم الصحيح؛ من ناحية، وبين أهداف وإمكانيات الأفراد من ناحية أخرى. فنحن نلاحظ أن كل تنظيم جديد يقوم على نفس مجهود وأكتاف أصحاب التنظيم القديم، بل إننا نرى أن مديرا أو مراقبا في ظل تنظيم قديم؛ يصبح هو نفسه أداة التنظيم الجديد(٧). ومن هنا كان فشل كل تنظيم جديد في تحقيق الهدف الأساسي منه، وتصبح هذه الأهداف مجرد أهداف على الورق فقط؛ لذلك قد يكون من السهل عمل تقسيمات جديدة وتنظيمات براقة، ولكن ليس بنفس السهولة يمكن إحداث التغيير في المفاهيم والسلوكيات والقيم الإدارية؛ لأن هذه تتعلق بالبنية الأساسية للمجتمع، وهو ما لا يمكن تغييره إلا بعمل ثوري حقيقي.

أما من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف؛ فمازالت إدارة التعليم في مصر (جملة) واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق "العمل" (الفني) و"العمالة" (العاملين في التعليم) والناس، وأنها مرادفة لركوب السلطة، والهيمنة والأمر والإملاء. ومازال التركيز في العمل الإداري على "النواحي الميكانيكية"

(المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح، وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية..)، أكثر من "النواحي الإنسانية" (حفز الأفراد، ومراعاة قدرتهم وقيمهم، والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم..)، وعلى "الجزئيات" أكثر من "الكليات"، وعلى "التسيير" و"الإجراء" أو "التدوير" أكثر من "التجديد" و"الابتكار" و"التطوير". ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم "الإدارة الديمقراطية"، و"المشاركة" و"القيادة الجماعية" و"الحرية"، و"المبادرة الفردية"؛ فالشعارات مازالت مبهمة، والطريق أمام تحقيقها مازال طويلاً[٨].

وفي كل الأحوال بقي الحاضر بمشكلاته الآتية، الشغل الشاغل للإدارة، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل إليه، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة؛ فيكاد لا يكون لها مكان في السلوك الإداري، وحتى عندما اتجهت إدارات التعليم إلى الأخذ بالتخطيط كتقنية للتحرك المحسوب نحو المستقبل؛ بقي ذلك في زاوية منزوية، وجاءت الخطط التعليمية في معظم الأحوال مدا للماضي والحاضر، وتجميعا لميزانيات أعوام متتابعة، بدلاً من أن تكون صنع مستقبل طويل بالفعل.

وأما من حيث الطرائق والأساليب والأدوات الإدارية؛ فمازالت ترجع – في معظمها – إلى "عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا" وعصر "ما قبل التعليم القياسي أو الكبير"؛ بدليل ما نراه سائدا من أساليب تقليدية في وضع الميزانية والإنفاق، والمعاملات المالية، ومن وسائل في جمع المعلومات التربوية والإدارية، وحفظها واسترجاعها واستخدامها، ومن طرق في الاتصال و"المراجعة"، ومن تقنيات في تنفيذ المشروعات والإشراف عليها، وتقديم العمل وحساب العائد، وأخطر من هذا كله؛ كيفية اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المشاركة. وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التي استحدثت (مثل التخطيط والبحث)؛ تاهت وسط القديم، وبدت مسخرة لخدمته، وفقدت بذلك قدرتها على التجديد.

وأما من حيث الكفاية البشرية (وهي أثمن وأهم أداة في العملية الإدارية والتعليمية)؛ فالملاحظ أن ازدياد حجم التعليم قد صحبه نمو في الطاقة العاملة في قطاع الإدارة التعليمية، غير أن هذا النمو جاء مشوبا بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملاً إيجابيا في الكفاية الإدارية، وبالتالي في الكفاية التعليمية.

وهذه النقائص هي:

(أ) اتجاه هذا النمو إلى الناحية الكمية؛ مما أدى إلى تضخم أعداد الموظفين "الإداريين"، وإلى الإخلال بنسبتهم في هيكل العمالة التعليمية، وبالتالي إلى ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانيات التعليم.

(ب) تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين (أو الفاشلين) إلى وظائف إدارية، تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم، يصلح لإدارته.

(ج) عدم الاعتراف بالإدارة كمهنة لا يجوز الاشتغال بها إلا بعد إعداد أو تدريب كاف[٩].

وأخيرا فقد ترسبت في الإدارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها؛ مثل "التأني"، أو البطء في الحركة، والتسلط، والمنافسة البغيضة، وإيثار العافية، والتهرب من المسئولية والمحسوبية، والالتزام بالقديم؛ وكلها قيم لا تعوق نمو العمل الإداري فحسب؛ بل تتعارض كذلك

مع وجوب كون التعليم بيئة منتقاة، ونموذجا في العلاقات الإنسانية.

نحو إدارة علمية:

نستطيع أن نقرر ابتداء؛ أن أكثر ما تحتاجه الدول النامية على اختلاف مستوياتها وظروفها هو التفهم الصحيح لمبادئ وأساليب الإدارة العلمية، والتطبيق الرشيد لها لتنظيم العائد من الأنشطة الاجتماعية في كافة المرافق والمؤسسات بها.

ويقوم هذا الاقتناع على أساس تحليل الطبيعة العلمية للإدارة العصرية؛ باعتبارها أداة حركية لإحداث التغيير في المجتمع، وتوجيه حركات التطوير، وتحديد مساراتها؛ ومن ثم فإن للإدارة العصرية قدرة ذاتية على كسر الجمود، وتحريك الأوضاع التقليدية، وقيادة جهود الإنماء والتقدم، وضبط مراحلها بحيث تتوافق الإنجازات مع التطلعات، ويواكب النشاط في كل المؤسسات والمنظمات معطيات التقدم والتطور باستمرار[١٠].

وفي ضوء ذلك؛ فإننا لابد أن نضع موضع التنفيذ تلك الآراء التي توصلت لها بعض الأبحاث والدراسات، ومثال ذلك:

- تأصيل عمليات التخطيط بدءا من المستويات العليا لإدارة التعليم على المستوى المركزي، وانتهاء إلى الوحدة الأساسية في التعليم؛ وهي المدرسة. والتخطيط العلمي يحدد الأهداف، ويرسم السياسات، كما يشمل التنبؤ، ويضع الموازنات.

- كما تعني علمية الإدارة تأصيل عمليات التنظيم، والتنسيق للجهود البشرية والإمكانات المادية المتاحة، والتي يمكن إتاحتها لتحقيق السياسة المستهدفة بأدنى تكلفة، وأقل جهد، وأقصر وقت ممكن؛ وذلك من خلال تحديد معدلات أداء لكل وظيفة، تتحدد على ضوئها الأعداد اللازمة للقيام بالواجبات والمهام، في إطار اختصاصات ومسئوليات تعادلها سلطات متكافئة، تعمل في إطار شبكة من قنوات الاتصال واضحة المعالم والخطوط. وقد يتطلب ذلك إعادة التوصيف الحالي لكل وظيفة في سلم التعليم، والسلم الإداري والفني

على السواء، مع ترتيبها لمنع التداخل والتكرار لبناء هيكل تنظيمي منسق مترابط.

- كذلك فإن علمية الإدارة تعني المتابعة العلمية القائمة، على أساس تحديد ما ينبغي القيام به لبلوغ أهداف معينة في زمن معين، وتتطلب هذه العملية برمجة الخطط الموضوعة، ورصد ما يتم إنجازه منها في فترات محددة، توطئة لتقويمها. وتتنوع وسائل المتابعة لمكونات العملية التعليمية؛ فالزيارات المخططة الهادفة، واستخدام البطاقات، والاجتماعات المنظمة المحدودة أو الموسعة، والتقارير وغيرها؛ تعد من أدوات المتابعة، وما هو متاح منها الآن في حاجة إلى تطوير[١١].

- تأصيل عنصر الديمقراطية في إدارة التعليم على كافة المستويات:

- فعلى المستوى المركزي تتأصل الإدارة الديمقراطية من خلال اشتراك القيادات التعليمية بالوزارة ونقابات المهن المختلفة، وفي مقدمتها نقابة المعلمين والخبراء والمتخصصين من رجال التربية والفكر في الجامعات وغيرها، والمجالس الفنية المتخصصة؛ كالمجلس

القومي للتعليم، ولجنة التعليم بمجلس الشعب، وممثلي قطاعات الإنتاج والخدمات، والآباء، والصحافة.

- ❖ وعلى المستوى المحلي، تتأصل الإدارة الديمقراطية من خلال إسهام النوعيات السابقة في إطار الإمكانات البشرية المتاحة للحكم المحلي بمجالسه ومؤسساته[١٢].
- ❖ وعلى مستوى المدرسة؛ تتعمق الديمقراطية من خلال اشتراك الآباء وقيادات المجتمع المحلي والطلاب أنفسهم، وكذلك الخبراء في مواقع العمل المختلفة في بعض المسائل التعليمية.

- والإدارة العلمية تكون تعبيرا عن التعاون الصادق بين أجهزة وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والمؤسسات المعنية بالتنمية؛ ويعني هذا التعاون:

- ❖ مزيدا من اشتراك وزارات وأجهزة الإنتاج والخدمات والجامعات في تخطيط السياسات التعليمية، ومحتوى التعليم، وتحديد مخرجات التعليم من القوى البشرية اللازمة كما وكيفًا لمشروعات التنمية، وأسواق العمل داخل البلاد وخارجها[١٣].

- انفتاح مؤسسات التعليم على مؤسسات المجتمع أخذًا وعطاء.

- ومن مقومات الإدارة العلمية؛ ضرورة الاستعانة بالتقنيات الإدارية الجديدة في الاضطلاع بمهامها، ويعني ذلك[(١٤)]:

- الأخذ بأسلوب موازنة الأداء المبرمجة؛ أي وضع الموازنة على أساس البرامج التعليمية الفعلية، والمشروعات التي يتم تخطيطها وإقرارها، وتقدير كلفة كل منها؛ لا على أساس أبواب الإنفاق التقليدية المرسومة في الموازنة الحالية (إيرادات، ومصروفات). وقد أصبح أسلوب موازنة الأداء يستخدم على نطاق واسع في تخطيط الموازنات العامة، كما طبق في ميدان التربية في عدد من بلدان العالم.
- الأخذ بأسلوب نظام المعلومات، وبمقتضاه يمكن تخزين المعلومات وتنظيمها وتصنيفها، واستدعاؤها بأيسر السبل

وأسرعها وأسلمها. وعمليات التخطيط الجيد والتنبؤ واتخاذ القرار السليم؛ تعتمد أساسا على البيانات الصحيحة.

- ومن الأهمية بمكان أن تكون للمحليات الصلاحيات الآتية(١٥):

- ❖ صلاحيات فنية تتضمن تخطيط العملية التعليمية حسب الحاجات البيئية المحلية.
- ❖ إدخال بعض تعديلات على المناهج والكتب؛ لتكييفها حسب الحاجات المحلية؛ وذلك بما لا يمس الأساسيات القومية التي تضعها الجهات المركزية.
- ❖ المرونة في تنفيذ الخطط الدراسية حسب الظروف المحلية، مع الالتزام بالحد الأقصى لأيام الدراسة وعدد الحصص.
- ❖ الصلاحيات الكاملة في قبول التلاميذ، وتحويلهم وفق قواعد عامة تقررها السياسة المركزية.
- ❖ السلطات التي تمكن كل مستوى إداري من حسن اتخاذ القرار وتنفيذه ومتابعته، وما يرتبط بذلك

من حقوق الثواب والعقاب، بتقويم موضوعي لنتائج التنفيذ.

❖ صلاحيات تتعلق بتفويض المحافظات اقتراح الميزانيات الخاصة بالتعليم في دائرتها، وحق التصرف في توزيع ما يعتمد لها على الوحدات المحلية على مستوياتها المختلفة، هذا إلى جانب ما قد يفرض من رسوم محلية تعينها على مواجهة ما تتطلبه الخدمة التعليمية بدائرتها الجغرافية.

- وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الإدارية، واختيارها وإعدادها وتدريبها؛ وذلك من خلال:

❖ إعداد بطاقة مهنية للعاملين في حقل التعليم، تصحبهم منذ بدء تعيينهم، وتوضح فيها عناصر تفوقهم في مجال العمل، وما يحصلون من برامج تدريبية، وخبرات متجددة، وتكون من المحكات الأساسية عند انتقائهم لوظائف الإدارة والتوجيه الفني(١٦).

❖ الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الإدارية

أو إرسالهم في بعثات خارجية وداخلية، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد في الإدارة التعليمية.

❖ دعم تخصص الإدارة التعليمية في كليات التربية، وفتح المجالات فيها أمام القيادات الإدارية العاملة في ميدان التعليم؛ للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الإدارة العليا.

❖ الربط بين الترقية والوظيفة؛ لجذب العناصر الممتازة.

❖ توفير حوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعا لهم[١٧].

- ومن الضروري كذلك أن تحدد أجهزة الإدارة التعليمية الأهداف التربوية تحديدا واضحا معلنًا أمام جميع العاملين في المستويات الإدارية المختلفة، وبما يحقق اتساق حركة جميع التنظيمات الإدارية صوب تحقيق هذه الأهداف، ويرتبط بذلك تحديد مستويات هذه الأهداف حسب مستويات التنظيم الإداري؛ بدءا من المدرسة، إلى الأجهزة المركزية؛ بحيث تتضح

أدوار كل من هذه المستويات في تنفيذ الأهداف الواضحة المعلنة، وبحيث يكون مدى تحقيق هذه الأهداف هو معيار كفاءة العمل الإداري التربوي[١٨].

.. تحقق تنمية إدارية:

وإدارة التعليم عندما تنهج نهجا علميا؛ فإنه من المؤكد أنها تستطيع عندئذٍ أن تحقق تنمية إدارية من شأنها أن تزيد من فاعلية النظام التعليمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وهذا بدوره إنما يسهم مساهمة كبيرة في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ حيث إن النظام الإداري الحالي يعاني (كما أشرنا) من قصور واضح في تأمين الحاجات الأساسية للمجتمع في مجال التعليم. وهذه التنمية الإدارية يمكن أن تتم في إطار الخطوات التالية:

١- الإرادة السياسية التي تنشد التغيير لمواجهة المتغيرات المستجدة في بناء المجتمع، ولتحقيق التطور المنشود في المستقبل. وتعبر هذه الإرادة عن ذلك

بتطوير الإدارة العامة؛ ومنها الإدارة التعليمية، أو بتطوير الإدارة التعليمية في وسائلها وطرقها وأساليبها؛ باعتبارها خطوة أولى نحو تنمية الإدارة بصفة عامة[١٩].

٢- وضع خطة مدروسة للتنمية الإدارية على أساس:

(أ) تشخيص واقع النظام الإداري التربوي القائم وتقويمه، إضافة إلى تحديد الصورة الخلقية الاجتماعية والاقتصادية الإدارية الحاضرة والمرتقبة للمجتمع.

(ب) تحديد أهداف واضحة للتنمية الإدارية، وعلى ضوء هذه الأهداف يمكن تحديد محتوى التنمية ومراحل تطبيقها.

(ج) تحديد أولويات التنمية الإدارية ومجالاتها (الفلسفة، البنية والتنظيم، العنصر البشري وعلى أي مستوى، الوسائل والأساليب وتحديد المناسب منها مع طبيعة المرحلة..).

(د) دراسة إمكانية تنفيذ التنمية الإدارية لجهة توفر الامكانات البشرية، والامكانات المادية، ومدى تجاوب السلطة السياسية مع أبعاد التنمية الإدارية، وتحمل نتائجها، والتغلب على التصلب الذي يمكن أن تبديه الإدارة القائمة في مواجهة كل تجديد يمكن أن يصيبها.

٣- الشروع ضمن إطار خطة التنمية الإدارية في تنمية مؤسسات تعنى بتنمية الأطر الإدارية الجديدة، والتخصصات المساعدة، أو تكليف بعض المؤسسات القائمة بهذه المهمة، وكذلك إنشاء مؤسسات الخدمات المساعدة، أو تعزيزها وتطويرها؛ كمؤسسات المعلومات، والبحوث الإدارية.

٤- وضع التشريعات والقوانين والنظم التي تحرر الإدارة القائمة من المعوقات التي تحول دون انطلاقها ضمن إطار التحول الإداري المنشود في خطة التنمية الإدارية.

٥- مرحلة الخطة وبرمجتها، عن طريق مراحل تنفيذ خطة التنمية الإدارية ومستلزماتها، مع الأخذ في الاعتبار التوقيت الملائم للتنفيذ؛ لأن عدم مراعاة ذلك قد يؤدي إما إلى معارضة شديدة من داخل الإدارة القائمة، أو من خارجها.

٦- الإعلام بخطة التنمية الإدارية، وبجميع المراحل السابقة، وتوعية العاملين في التعليم، والذين يعدون لصناعته بأبعادها، والنتائج المتوخاة منها؛ لتأمين تجاوبهم مع مختلف الخطوات التي يتم تنفيذها[٢٠].

هوامش الفصل الحادي عشر

(١) علي السلمي: الإدارة المصرية، رؤية جديدة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩ ص ٨١.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٢.

(٣) محمد أحمد الغنام: تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية، في: (مجلة التربية الجديدة)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، ديسمبر ١٩٧٥، ص ١٦.

(٤) محمد الهادي عفيفي: من مطالب الديمقراطية على الإدارة التعليمية في البلاد العربي، في: جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة الإدارة التعليمية في البلاد العربية، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٣٦.

(٥) المرجع السابق.

(٦) إميل فهمي حنا: لا مركزية الإدارة التعليمية، التطور والواقع، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٧٨، ص ١٨٥ – ١٨٦.

(٧) إميل فهمي: القرار التربوي بين المركزية واللامركزية، دراسة مستقبلية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٢٠٤.

(٨) محمد أحمد الغنام، تجديد الإدارة، ص ٢١.

(٩) المرجع السابق، ص ٢٢.

(١٠) علي السلمي، الإدارة المصرية، ص ٧٤.

(١١) المركز القومي للبحوث التربوية: اتجاهات وملامح تعليم الغد، القاهرة، وزرة التربية والتعليم، ١٩٨٠، على الآلة الكاتبة، ص ٧٠.

(١٢) المرجع السابق. ص ٧١.

(١٣) المرجع السابق، ص ٧٢.

(١٤) المرجع السابق، ص ٧٣.

(١٥) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة، القاهرة، ١٩٨١، ص ٤٢.

(١٦) المرجع السابق، ص ٤٣.

(١٧) المرجع السابق، ص ٤٤.

(١٨) المرجع السابق، ص ٤١.

(١٩) مصطفى أحمد الزعتري: التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي، في مجلة التربية الجديدة، العدد ٢٣ مايو/ أغسطس ١٩٨١، ص ٦٠.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٦١.

الفصل الثاني عشر

محنة التنظيم النقابي

التعليم.. مهنة:

جرت العادة على التمييز بين أنواع العمل المختلفة التي تؤديها جماهير العاملين، وتجميعها في مستويات متفاوتة، على أساس بعض المعايير، وتشمل هذه المستويات التي تقسم إليها الأعمال المختلفة المستويات الآتية[١]:

مستويات الأعمال المهنية Professional

مستوى الأعمال شبه المهنية Semi Professional

مستوى العمالة الماهرة Skilled Labour

مستوى العمالة غير الماهرة Un- Skilled Labour

وكل نوع من هذه المستويات يمثل عددا من الخدمات التي تؤدى للغير، ويستلزمها عدم إلمام من تؤدى له بالمعلومات أو المهارات المطلوبة، أو عدم الرغبة في الاكتفاء الذاتي لسد احتياجاته. ولذلك فإن الفروق التي بين المستويات الأربعة ليست في عنصر الخدمة، ولكن تكمن هذه الفروق في طبيعة الخدمة، وعلاقتها بالحاجات الأساسية التي

يتوقف عليها كيف الحياة، أو الحياة نفسها، ومستوى الإعداد المطلوب، ومدته، وغير ذلك من المعايير. وتوضع في مقدمة هذه المستويات المهن الرفيعة؛ مثل المهن الطبية، والهندسية، والقضائية، والتعليمية.. إلخ. فالمهن هي مؤسسات اجتماعية نشأت لتقوم بتزويد الفرد والمجتمع بخدمات أساسية يحتاجها.

وإذا جوبه الفرد في المجتمع الحديث بمشكلة تقع في مجال من مجالات هذه المهن؛ فإنه يلجأ إلى المهنيين الذين تلقوا الدراسات والمهارات المتخصصة، والتي تجمعت نتيجة البحوث العلمية والممارسات الطويلة. وهو في هذا إنما يلجأ إلى المهنة أو إلى الفرد الذي يمثل المهنة أو ينتمي إليها؛ فالمهنة هي التي تؤمن للفرد سلامة الخدمة وكفايتها، في حدود التقدم الذي وصل إليه العلم أو الفن في هذا المجال. والمهنة هي مصدر الثقة التي يوليها الفرد للقائم بالخدمة، والطمأنينة إلى أن هذه الخدمة على المستوى المطلوب من الكفاية والخبرة. وكل مهنة من المهن تتعلق بمجال محدود من الحاجات أو الوظائف والخدمات؛ مثل المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية، أو المحافظة على الحقوق والحرية، أو تهيئة الفرص للتعلم.. إلخ.

ولما كانت المهن تحتل مكان الصدارة كما ذكرنا في ترتيب الخدمات المختلفة؛ فإن من الطبيعي أن تسعى المؤسسات التي تنتظم الأعمال والخدمات المختلفة إلى الارتقاء إلى مستوى المهن، ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بعامة إلى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصيلة، وقد يكونون على حق في ذلك، وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الإحساس بنبل العمل، وأهمية الذي يقوم به المعلم في المجتمع. ومع ذلك؛ فإن هناك قطاعات في المجتمع العربي وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل إلى مرحلة من النضج تكسبه الحق في أن تطلق عليه صفة المهنة؛ بحيث تتمتع منظمات المعلمين بالامتيازات والمسئوليات التي تتمتع بها المنظمات المهنية الأخرى. بل إن الكثير من المعلمين في البلاد المختلفة مازالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم كخدمة إلى مستوى المهن الرفيعة[٢].

ومن هنا فقد حرص المعنيون بترقية "التعليم" على أن يضعوا أمامهم المعايير التي تميز "المهنة" عادة، والعمل على

توفير مقوماتها لدى المعلمين؛ بحيث يصبح "التعليم" كمهنة، من هذه المعايير والمقومات التي تكاد تحظى باتفاق عام[٣]:

١- إن المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلب تدريبا عقليا، وتقتصر معرفتها على فئة معينة من الناس؛ وهذا يعني أن المهنة تقوم على علم منظم، على درجة عالية من التخصص، يمكن من خلاله تحقيق أغراض المهنة وأهدافها.

٢- تقتضي المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر منها على الأنشطة الجسمية أو اليدوية العملية؛ بل إن هذه الأنشطة الأخيرة مع ممارستها من جانب رجال المهنة، تكون أيضا موجهة بدرجة عالية من المعرفة العقلية.

٣- تتطلب المهنة مدة طويلة من التدريب العالي المتخصص، وتعتبر مدة الإعداد المهني من أهم العوامل المحددة لأوضاع المهنة ومكانتها الاجتماعية؛ فكلما طالت مدة الإعداد؛ كلما ساعد ذلك على الارتفاع بمستوى المهنة[٤].

٤- تتطلب المهنة اتجاها اختياريا تجريبيا نحو المعلومات والبحث عن الأفكار الجديدة؛ ولذلك تعتمد المهنة على التجريب والبحث العلمي كمصدر للمعرفة الجديدة، وهذا يعني أن تكون المهنة متجددة نامية متطورة باستمرار.

٥- للمهنة جانب تطبيقي عملي تطبق فيه الجوانب النظرية. فرجل المهنة في ممارسته لأنشطة المهنة يطبق بصورة عملية معلوماته النظرية والأكاديمية التي درسها في أثناء إعداده المهني، وفي هذا المجال بالذات يتفاوت أفراد المهنة فيما بينهم.

٦- تتميز المهنة بمدى الحرية في التصرف، وإعطاء الأحكام، وتحمل المسئولية المترتبة على ذلك[٥].

٧- تقوم المهنة على واقعية موجهة نحو تحقيق الأغراض الاجتماعية، أكثر من اهتمامها بحقوق ومصالح أعضائها الشخصية.

٨- لكل مهنة وسائلها في الانضباط؛ من حيث تحديد المستويات، والاختيار، والإعداد للمهنة، والاشتراك فيها. ولذلك يكون لكل مهنة نقابة أو رابطة مهنية

تكون مسئولة عن هذا الانضباط، وتنظيم الدخول إلى المهنة؛ بحيث لا يقبل إلا الأفراد الذين تتوفر فيهم الصفات والسمات المخولة للدخول في المهنة.

المعلمون يئنون تحت وطأة الظروف:

من أجل هذا كان لابد من وجود "نقابة" للمهن التعليمية، يكون عملها الرئيسي؛ هو توفير هذه المقومات، فضلاً عن الوظائف التقليدية المعروفة عن مهام التنظيم النقابي عادة؛ من حيث الاحتياجات الصحية والاجتماعية والاقتصادية. ونحن إذ نؤكد على هذه المقومات لا نقصد تفضيلها على مثل هذه الاحتياجات؛ وإنما بالنسبة للمعلمين بالذات فهي تكتسب أهمية وإثباتًا للوجود؛ لأن الاعتراف بـ"مهنية" التعليم لم يعرف طريقه إلى التنفيذ الفعلي؛ مما أدى إلى الكثير من مظاهر التقصير، والعجز في الوفاء بالاحتياجات الأخرى.

فنقابة مثل نقابة المحامين، أو نقابة مثل نقابة الأطباء عندما تسعى في طلب ما يخص أعضاءها؛ لا يكون هذا السعي مساويا في قوته لسعي نقابة المعلمين، على الرغم من أن الأخيرة أكثر عددا وأغنى مالاً؛ فمن أين للنقابات

الأخرى قوتها إذن؟ إن جزءا كبيرا من هذه القوة يتمثل في "الحظوة الاجتماعية"؛ الأمر الذي تفتقده مهنة التعليم. لقد أصبح معروفًا أن الانتخابات التي تُجرى في نقابة المحامين مثلاً تترقبها وكالات الأنباء العالمية، وتحتل موقعا ممتازا في النشرات الإخبارية في محطات الإذاعة والتلفزيون، ومانشتات الصحف؛ لا على المستوى المصري فحسب؛ وإنما على المستوى الخارجي كذلك. أما انتخابات نقابة المعلمين؛ فلا يشعر بها أحد داخل مصر إلا المشتركون فيها.

إننا لسنا في حاجة إلى الإفاضة في القول عن خطورة المهمة التي تقع على عاتق المعلمين؛ فذلك أمر أصبح معروفًا ومسلما به، لكن المشكلة بالنسبة لنا في مصر أن ذلك على مستوى "المثال"، أما الواقع فينطق بغير ذلك؛ مما يعني فشلاً ذريعا لنقابة المعلمين في فلسفتها وكيانها كله. إن القيادات التي تأخذ على عاتقها تثوير المجتمعات التي تتصدى لقيادتها؛ تدرك أنها لكي تنجح في مهمتها فلابد من ترجمة هذا "المثال" إلى "واقع" عملي، وسلوك إجرائي. وإذا أخذنا مثالاً على ذلك "الاتحاد السوفيتي"؛ فسنجد أن

السوفيت يعترفون بالمعلم كوسيلة لإحداث التغيير الاجتماعي؛ وهو يستمتع بمنزلة عالية لا يستمتع بها زميله في الغرب؛ مما يدل على أن الدولة تقدره، وجمهور الناس هناك يحترمونه، وينظرون إليه نظرتهم إلى المهنيين من قانونيين وأطباء(٦)، والدولة تقدر خدماته، وتعتبره جديرا بالتكريم، بما في ذلك إمكانية الإنعام عليه بوسام لينين. وفوق المرتبات الأساسية تصرف أجور نظير الحصص الزائدة، ونظير تصحيح الكراسات وأشغال المعمل، والإشراف على الرحلات، والخدمة في الأماكن النائية. والمعلمون مطالبون بممارسة القيادة في المجتمعات المحلية، وهم كذلك مطالبون بحضور البرامج المهنية التي تنظم لهم. وقد يقوم المعلمون أنفسهم بتنظيم هذه البرامج.

وجميع المعلمين أعضاء في اتحاد المعلمين Trade Union of Educational Workers؛ وهو تنظيم فريد في نوعه في الاتحاد السوفيتي، ويتبادل هذا الاتحاد الرأي مع الحكومة في المتطلبات الثقافية واحتياجات المعلمين، ويشرف على وجوه الإنفاق من ميزانية التعليم(٧).

وشعوب الاتحاد السوفيتي تبدي تقديرها لكفاءة المعلمين، وتعتبرهم جديرين بالوظائف العليا القيادية. ويتجلى ذلك في اختيار الكثير منهم للعمل بالأجهزة الكبرى للدولة؛ كمجلس السوفيت الأعلى للاتحاد السوفيتي، ومجالس السوفيت على مستوى جمهوريات الاتحاد، وكذلك على المستويات المحلية للمناطق والمراكز والمدن والريف. والحقيقة إن زعماء السوفيت كانوا – ولا يزالون – على وعي بخطر المعلم وقيمته؛ ولذا نجدهم قد أبدوا به اهتماما بالغًا. ففي الثاني من يناير سنة ١٩٢٣؛ كتب لينين للبرافدا عن التعليم الشعبي، وجاء في مقاله: ".. ينبغي لنا أن نؤمن للمعلم الشعبي عندنا مكانة رفيعة لم يملكها قط، ولا يملكها، ولا يمكن أن يملكها في المجتمع البورجوزاي. وهذه حقيقة لا تحتاج إلى برهان[٨]". وفي عام ١٩٢٥ قال ستالين: "إن فيلق المدرسين من أهم الوحدات في جيش العمال العظيم في بلادنا.." وفي نفس الاتجاه قال ليونيد بريجنيف في عام ١٩٦٨: "من الواجب أن تحيط منظمات الحزب المعلمين بجو يرى فيه كل معلم أن الجماهير تأخذ بيده، وأنهم يتعاطفون معه في مشكلاته، ويبدون تفهما وتقديرا

لعلمه. ويجب أن يجد المعلم الباب مفتوحا أمامه لوظائف ممثلي السلطة السوفيتية، وإدارة المزارع الجماعية، ولجان الحزب، ومنظمات الشبيبة الشيوعية[٩].."

أما في مصر؛ فقد عبر أحد المعلمين الشعراء عن مكانة المعلم المهنية فقال:

أنا أزجي إلى المناصب آلافًـا وعمري في الفصل حيران أنظر

كهزار في سجوة الدوح غنـى وجراحاتـــه تســـيل وتقطـــر

أنا كالناي أطرب القـوم حتـى سكروا فارتموا عليـه فـدمر!!

إننا نكرر مرة أخرى أن السبيل الأساسي لتغيير الكثير من أوضاع المعلمين نحو ما هو أفضل هو سبيل الإعداد المهني الفعال؛ فهو وحده القادر على تخريج معلمين أكفاء يأخذون في أيديهم زمام التطور، ويتجاوزن مستوى الحرفيين أو الفنيين من ذوي الأطر الوسطى؛ ليصبحوا "مهندسي العصر التربويين" الذين يتمتعون بمستوى المهنيين؛ بما لهم من قدرات علمية ومهارات فنية، وبصيرة مهنية تستكشف الآفاق الرحبة. ونقابة المعلمين تغيب عن هذه الاهتمامات بالقوة أو بالفعل.. إن النقابة مبعدة عن رسم أي سياسة تعليمية قومية، أو عن المشاركة فيها، وليس لها من صوت ينطق ويسمع – ولا أقول يؤخذ به – في مجال اختيار

وإعداد المعلم الكفء، وليس لها كذلك جهد يذكر في رفع مستويات التعليم، وتحسين الظروف التي يعمل فيها المعلم. وعلى العكس من ذلك؛ نجد نقابة مثل نقابة المهن الطبية تعلن بقوة عن رأيها في خفض أعداد المقبولين بكليات الطب، وعدم اعترافها أو التزامها بقيد المتخرجين في سجل الأطباء الممارسين للمهنة إذا كان تخرجهم في جامعات إقليمية لم تتوافر لها الإمكانيات اللازمة لإعداد أطباء أكفاء. وقد نجحت في جذب المجلس الأعلى للجامعات إلى صفها، وأثرت في قرارات المسئولين الذين استجابوا لرأيها؛ وذلك كله حفاظًا على مستوى المهنة، وخوفًا من تدنيه بكثرة عددية سيئة تجعل من الطب مهنة مهزوزة[١٠].

الوجود الشبحي للنقابة:

ونقابة المعلمين غير ممثلة في المؤسسات والتشكيلات الفنية التي تضع سياسة التعليم وتشريعاته؛ كالمجلس القومي للتعليم، والمركز القومي للبحوث التربوية، ولجنة التعليم بمجلس الشعب الموسعة، التي تشكل لتطوير المناهج وتأليف الكتب. وقد يقتصر دورها على إعداد موسم ثقافي سنوي في مقرها المركزي، تقدم فيه بعض الندوات العامة، والتي

يشترك فيها كبار الإداريين بوزارة التعليم، أو بعض التربويين من رجال الجامعات، ولا يحضرها سوى عدد ضئيل للغاية، معظمهم من العاملين في ديوان الوزارة، والذين يمثلون حاشية المتحدثين، وتمضي هذه الندوات وأحاديثها دون أن يعرف بها في الصحافة القومية أو المهنية؛ فلا ينشر مضمونها، ولا تُسجل ردود أفعالها، ولا تُدون كوثائق تربوية يرجع إليها المتخصصون، وما يحدث في الندوات يحدث في المؤتمرات العامة للنقابة.

وهكذا يجهل المدرسون، كما يجهل عامة الناس نشاط النقابة المهني، ويحدث انفصال بين النقابة وأعضائها، ولا تجد القيادات الممارسة للنشاط تغذية رجعية تمدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين؛ لأسباب كثيرة، منها أن هذه القواعد مشغولة بهمومها الشخصية -وما أكثرها في حياة معاشية صعبة يعانيها أغلب الناس- ولا تحس بعملٍ جاد يخدم مصالحهم المهنية(١١).

كما أن مجلة الرائد (وهي الصحيفة الوحيدة التي تصدرها النقابة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضايا التي تهم المعلمين) لا تصل إلى الكثيرين منهم، وبخاصة

في الأقاليم؛ فهل تضل طريقها إليهم؟ ولا يعجب المرء إذا وجدها في محلات البقالة لاستخدامها في غير ما خصصت له. وقد كانت المجلة تصدر شهريا؛ فإذا بها تقتصر الآن على مرات أربع في العام!

وإذا كان هذا هو حال النقابة العامة، وهي من أغنى النقابات في مصر وفي العالم العربي عددا ومالاً؛ فكيف يكون حال النقابات الفرعية على المستوى المحلي؟ إهمال تام لكل نشاط مهني!

وهكذا فشلت نقابة المعلمين في أولى مهامها؛ "كمؤسسة مهنية من أهم أهدافها – كما تقول – النهوض بمستوى المهنة، وتحليل تجارب وخبرات المعلمين واستثمارها على أحسن وجه في هذا المجال[١٢]".

إن تاريخ نقابة المعلمين في مصر يحفل بالعديد من الأمثلة التي تشير إلى أن الفشل لم يقتصر على المجال المهني؛ بل تعداه إلى مجالات أخرى كثيرة:

- فقد كان تشكيل نقابة المعلمين منذ إنشائها عام ١٩٥٥ يعتمد أساسا على مساندة جهات معينة من السلطة، وحماية مصالحها الذاتية، واستمرار تسلطها على المعلمين، واستغلال

هذه السلطة في إجهاض أي تطور طموح لصالح المعلمين. فعندما استكمل الشكل في تنظيم مجلس نقابة المهن التعليمية لأول مرة؛ برز اتجاههم لكبت إرادة المعلمين في المناداة بأحد أعضاء مجلس قيادة الثورة نقيبا للمعلمين؛ وهو "الصاغ" كمال الدين حسين، ولم يكن معلما، وما كان له أن يكون عضوا في نقابة المعلمين إلا لطمع في نفس هؤلاء كي يعششوا تحت أجنحة السلطان.

ولما خرج السيد كمال الدين حسين من السلطة، اتجهوا إلى وزير التربية والتعليم في ذلك الوقت؛ وهو "السيد يوسف" فاختاروه نقيبا حتى استطاعوا من خلال هذه السلطة ("سلطة النقيب الوزير") أن يضربوا أعنف حركة تقدمية للمعلمين سنة ١٩٦٤، وفصلوا المعلمين الذين نادوا بحق رجال التعليم في الترقيات (كما يرقى غيرهم من العاملين في الدولة)، وتعرضوا للتنظيم النقابي الخامل الذي يقف دون تقدم المعلمين[١٣].

لقد قامت النقابة بدور رجل المباحث الذي يتجسس على المعلمين، ويقدم يوميا للمسئولين تقريرا عن تحركات التقدميين الذين قادوا هذه الحركة. يقول أحد هؤلاء: "كنا نتخذ

من القاعة الكبرى في النقابة مقرا لاجتماعاتنا ومؤتمراتنا؛ بل إن المسئولين في النقابة دبروا لرجال المباحث العامة فرص وضع أجهزة تسجيل في داخل قاعة الاجتماعات لتنقل إلى جهاز إرسال أُعد في مكتب الأمين العام للنقابة؛ لينقل لإدارة المباحث العامة كل ما يدور في القاعة من مناقشات وآراء ساخنة. وأكثر من ذلك؛ فقد أحضرت النقابة بعض المصورين لالتقاط صور لنا بحجة نشر موضوع عن حركة المعلمين، ومطالبهم في مجلة الرائد. وطبعا كانت هذه الصور في خدمة المباحث العامة، ولم تصل إلى مجلة الرائد[١٤].."

- وإلى جانب ذلك؛ فقد كان نظامهم في نقابة المعلمين عندما أنشئت؛ أن يكون مدير التعليم نقيبا فرعيا للمعلمين بحكم وظيفته التي يرقى فيها، أو ينقل إليها، وليس برأي أحد من المعلمين بطريق الانتخاب؛ حتى تتدرج مواقع القيادة في النقابة وفقًا لتدرج مواقع السلطة، وحتى تستطيع السلطة بهذا التنظيم أن تكبت حركات المعلمين من أجل التقدم، ولتمكن هذا النظام النقابي من أن يعيش في هوانه وضعفه وخموله تحت حماية السلطة.

وعلى سبيل المثال؛ فلقد ظل التنظيم النقابي (القابع في مبنى الجزيرة ممثلاً في مجلس نقابة المعلمين) منذ سنة ١٩٧١، ولعدة سنوات تالية؛ وهو يحتمي بمظلة أحد المسئولين في الدولة؛ طمعا في حمايته من غضبة المعلمين؛ فقد كانوا تحت حماية ووصاية السيد حافظ بدوي عندما كان رئيسا لمجلس الشعب، ثم حولوا هذه الوصاية إلى السيد المهندس سيد مرعي، عندما كان أمينًا عاما للاتحاد الاشتراكي[١٥].

ومن طبيعتهم في الاتجاه إلى جانب السلطة أنهم قد اتخذوا قرارا بانضمام النقابة – دون رأي المعلمين – إلى تنظيم مصر العربي الاشتراكي عند ظهور "المنابر"، ثم تحولها إلى الأحزاب؛ لأن مقرر هذا التنظيم كان ممدوح سالم رئيس الوزراء، دون أن يعرفوا هم أنفسهم منهج كل تنظيم، ومع أن ممدوح سالم هو الذي أصدر قرارت بصرف بدل تفرغ للسادة الزراعيين أعضاء نقابة المهن الزراعية، والعلميين أعضاء نقابة المهن العلمية، والبيطريين أعضاء نقابة الطب البيطري، ولم يصدر قرارا بصرف هذا البدل للمعلمين أعضاء نقابة المهن التعليمية!!

- كذلك فقد لوحظ التركيز بصفة دائمة على الوقوف في وجه كل معلم تقدمي يرغب في أداء واجبه النقابي لخدمة مجتمعه؛ وذلك بتجميع أصوات الرجعيين الذين ينتمون إليهم، ومحاربة كل معلمٍ واعٍ يتقدم للترشيح لعضوية مجلس النقابة العامة حتى لا يفوز بعضوية المجلس. بل لقد امتد هذا الإجراء إلى الرجعيين المنتمين إليهم في عواصم الأقاليم لمحاربة المعلمين المناضلين، ومحاولة إبعادهم عن مجالس النقابات الفرعية، والسبب في ذلك أنهم في مجلس النقابة العامة كانوا يكرهون أن يوجد بينهم فكر رائد ثوري، أو رؤية واضحة بالنسبة للاتجاهات النقابية المضيئة؛ حتى لا تتعرى شخصية هؤلاء المحترفين؛ فتتضاءل أرديتهم، وتتهاوى بهم مقاعدهم، ويتغير وجه المجلس بالإشراق والنور الجديد[١٦].

ويهمنا في هذا الشأن أن نشير إلى عدد من النتائج التي توصلت إليها دراسة علمية نالت بها صاحبتها درجة الماجستير؛ فقد توجهت الباحثة إلى فئات مختلفة كي تستطلع آراء أصحابها في العديد من القضايا المتصلة بالعمل النقابي، وكانت أعداد هذه الفئات:

٤٠٠ معلم ابتدائي.

١٥٠ معلم إعدادي.

١٢٠ معلم ثانوي.

٣٠ من أعضاء النقابة العامة للمعلمين بالقاهرة.

وبصدد أحد الأسئلة أجاب ١٦,٨% من مدرسي التعليم الابتدائي بأن الجمعيات التعاونية للمعلمين تقدم الخدمات بأسعار مناسبة إلى مدى متوسط، في حين أجاب ٣٦,٨% من نفس العينة بأن هذه الجمعيات تقدم الخدمات بأسعار مناسبة إلى مدى قليل، وقد أجاب ٤٦% بأنهم لا يدرون.

في حين أجاب أكثر من نصف مدرسي التعليم الإعدادي ٥٤% أنها تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليلاً، بينما أجاب ١١% بأن الأسعار مناسبة إلى مدى متوسط، في حين أجاب ٣٤% بأنهم لا يدرون.

وقد أجاب ٥٠,٦ % من مدرسي التعليم الثانوي بأن جمعيات المعلمين التعاونية تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليلاً، في حين أجاب ١٨,٥ % بأن الأسعار مناسبة إلى مدى متوسط، وأجاب ٣٠,٩ % بأنهم لا يدرون[١٧].

وفي سؤال خاص عما تفعله النقابة لتيسير سبل الإقامة والسكن للمعلمين؛ أجاب ٢١,٨% من معلمي الابتدائي بأن النقابة توفر سبل الإقامة، بينما نفى ذلك ٧٨,٦% منهم، وأجاب بالإيجاب ١٢,٧% من معلمي الإعدادي، وبالنفي ٨٧%، وبالنسبة لمعلمي الثانوي أجاب بالإيجاب ١٩%، وبالنفي ٨١,٧% [١٨].

وعن مدى مناسبة المعاش الذي يحصل عليه المعلم من النقابة عند التقاعد؛ لم يجب أحد بأنه مناسب إلى درجة كبيرة. وأجاب بأنه مناسب إلى درجة متوسطة ١٦,٣% من معلمي الابتدائي، و١٤% من معلمي الإعدادي، و١٠,٨% من معلمي الثانوي. وأجاب بأنه مناسب إلى درجة قليلة ٣٢,٥% من معلمي الابتدائي، و٢٦% من معلمي الإعدادي، و٣٢,٥% من معلمي الثانوي.

وأجاب بأنه غير مناسب أبدا ٥١,٣% من معلمي الابتدائي، و٦٠% من معلمي الإعدادي، و٥٦,٧ من معلمي الثانوي[١٩].

أما الخدمات المهنية؛ فقد أجاب ٣١% من معلمي الابتدائي بأن النقابة توفرها لهم، وكذلك ٤٠% من معلمي الإعدادي، و ٣٨% من معلمي الثانوي.

وقد نفى ذلك ٦٩% من معلمي الابتدائي، و٦٠% من معلمي الإعدادي، و٦١,٧% من معلمي الثانوي[٢٠].

وعما إذا كانت مجلة "الرائد" تصل إليهم أم لا؛ أجاب بالإيجاب ٣,٥% من معلمي الابتدائي، و١٢% من معلمي الإعدادي، و١٠% من معلمي الثانوي. وأجاب بالنفي ٩٦,٥ % من معلمي الابتدائي، و٨٨% من معلمي الإعدادي، و٩٠ % من معلمي الثانوي[٢١].

وعن سؤال يقول: "هل دعتك النقابة للاشتراك في المؤتمرات التربوية التي عقدتها لدراسة مشكلات التعليم؟"، أجاب الجميع بالنفي على مختلف المستويات[٢٢]!!"

ونفس الموقف تكرر بالنسبة لسؤال يقول: "هل تأخذ النقابة رأيك في بناء المناهج وتعديلها؟"؛ إذ أجاب الجميع بالنفي[٢٣].

وكذلك يتكرر نفس الأمر إزاء سؤال يقول: "هل تساعد النقابة المعلم في معرفة الجديد من المعارف العلمية في مادة

تخصصه؟"؛ فقد كانت الإجابة بالنفي هي السمة المشتركة بين الجميع[٣٤].

ونفى جميع المشتركين في الاستفتاء أيضا أن النقابة تعمل شيئًا في مجال تبادل زيارة المعلمين المصريين مع المعلمين في الخارج[٢٥].

وعما إذا كانت توجد "مكتبة" بالنقابات الفرعية أم لا؛ أجاب بالإيجاب ٥% من معلمي الابتدائي، و١٠,٧ % من معلمي الإعدادي، و١٠,٨ % من معلمي الثانوي، بينما نفى ذلك ٩٥% من معلمي الابتدائي، و٨٩ % من معلمي الإعدادي، و٨٩ % من معلمي الثانوي[٢٦].

والدراسة مليئة بنتائج مشابهة تجاه القضايا الأخرى، يستطيع القارئ أن يرجع إليها إذا شاء؛ وإنما اكتفينا بهذه العينة لنؤكد أن ما نذهب إليه ليس مجرد "نظرات"، و"سبحات فكرية"؛ وإنما تؤيده الدراسات الميدانية.

وفي يقيننا أن التنظيم النقابي للمعلمين إذا أردنا أن يكون بالفعل أداة فعالة لخدمة المعلمين لابد أن يكون تنظيما شعبيا مستقلاً عن السلطة؛ فليس العلاج من المرض الذي عانينا منه هو أن يكون النقيب وكيلاً أول لوزارة التربية، بدلاً

من "وزير.. إنها برلمان المعلمين والساطة الرقابية؛ فكيف يجمع شخص واحد بين الساطة التنفيذية والساطة الشعبية؟ إنه أشبه بأن نتخيل أن يكون رئيس الدولة أو الوزراء هو نفسه رئيس مجلس الشعب؟

ولقد طالعتنا الصحف في شهر أغسطس بأن النقيب الحالي (منصور حسين) الذي كان نائبا للوزير، قد اختار أن يكون موقعه وسط المعلمين في نقابتهم؛ مما أوهم الكثيرين بأن تلك نقلة هامة تفصل بين النقيب الممثل لمجتمع المعلمين، وبين ممثل الساطة التنفيذية، لكن العليمين ببواطن الأمور يعلمون أن السيد النقيب كان قد بلغ سن التقاعد أصلاً، وهو قد اختار ما أعلن عنه عقب اختيار الدكتور عبد السلام عبد الغفار (الذي كان عميدا لكلية التربية بجامعة عين شمس) وزيرا، لقد أغضبه ذلك لأنه كان يطمع في ذلك المنصب، وإذن لم يكن الإعلان إلا تزييفًا للحقيقة!!

هوامش الفصل الثاني عشر

(١) يوسف صلاح الدين قطب: مهنة التعليم ورسالة المعلم، في (صحيفة التربية) القاهرة، فبراير ١٩٧٧، ص ٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٨.

(٣) محمد منير مرسي: مهنة التعليم، في (صحيفة التربية)، القاهرة، نوفمبر ١٩٧٣، ص ٣٠.

(٤) المرجع السابق، ص ٣١.

(٥) المرجع السابق، ص ٣٢.

(٦) سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢، ص ١٢٧.

(٧) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمي، وبنية السياسة التربوية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ٢٨٥.

(٨) المرجع السابق، ص ٢٨٦.

(٩) علي الجمبلاطي: مجلة الرائد، القاهرة، يونية ١٩٦٩.

(١٠) محمود قمبر: دعوة إلى إنقاذ مهنة التعليم الابتدائي قبل أن تغوص في أعماق الفشل، في (صحيفة التربية) القاهرة، أكتوبر ١٩٧٨، ص ٢٩.

(١١) المرجع السابق، ص ٣٠.

(١٢) المرجع السابق، ص ٣١.

(١٣) محمود عبد العزيز يوسف: قانون نقابة المهن التعليمية في الميزان، في (صحيفة التربية)، يونية ١٩٧٦، ص ١٧.

(١٤) محمود عبد العزيز يوسف: محنة السلبية في نقابة المهن التعليمية، في (صحيفة التربية) القاهرة، أبريل ١٩٧٦، ص ١٦.

(١٥) محمود عبد العزيز، قانون نقابة المهن التعليمية، ص ١٨.

(١٦) المرجع السابق، ص ١٩.

(١٧) عواطف رحومة أحمد حسن: دور نقابة المهن التعليمية في رفع مستوى المعلم فنيا واجتماعيا واقتصاديا، رسالة ماجستير قدمت

إلى كلية البنات، جامعة عين شمس، استنسل، القاهرة، ١٩٨٣، ص ٢٩٠.

(١٨) المرجع السابق، ص ٢٩٥.

(١٩) المرجع السابق، ص ٢٩٨.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٣١٩.

(٢١) المرجع السابق، ص ٣٢٢.

(٢٢) المرجع السابق، ص ٣٢٩.

(٢٣) المرجع السابق، ص ٣٣٢.

(٢٤) المرجع السابق، ص ٣٣٧.

(٢٥) المرجع السابق، ص ٣٣٩.

(٢٦) المرجع السابق، ص ٣٤٢.